

Organização
Heloisa Alves Braga
Ricardo Ferreira de Sousa

“Tópicos em Linguística e Literatura:”

- OLHARES REFLEXIVOS -



Editora
MultiAtual

Organização
Heloisa Alves Braga
Ricardo Ferreira de Sousa

“Tópicos em Linguística e Literatura:”

- OLHARES REFLEXIVOS -



Editora
MultiAtual

© 2021 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Heloisa Alves Braga
Ricardo Ferreira de Sousa

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão:

Adriléia de Moura Lima
Angerlania Rezende
Heloisa Alves Braga
Laianny Martins Silva Efel
Ricardo Ferreira de Sousa
Tiago José da Silva Tabayara
Viviane Lima Martins
Wellington Marçal de Carvalho

Conselho Editorial

Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ (CECIERJ)

Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade (FUNCEC)

Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Tópicos em Linguística e Literatura: Olhares Reflexivos

Glauber de Araújo Barroco Lobato, Fundação Getúlio Vargas (FGV)

Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG)

Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais (IFMG)

Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal (SEE-DF)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B813t Braga, Heloisa Alves
Tópicos em Linguística e Literatura: Olhares Reflexivos / Heloisa Alves Braga; Ricardo Ferreira de Sousa (organizadores).—Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021. 209 p.: il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-993373-7-6

DOI: 10.5281/zenodo.4724128

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Linguagem. 4. História. I. Sousa, Ricardo Ferreira de. II. Título.

CDD: 410

CDU: 82

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

AUTORES

ALINE SALUCCI NUNES

ALTAMIR BOTOSO

ANTÔNIO DE PÁDUA SERAFIM

CARLA CRISTINA ZURUTUZA

CAROLINA ECHEVERRIA CARVALHO

EDINA PANICHI

ELENIDES FRANCISCO DE FREITAS

ELIZANDRA GOMES LIMA

FRANCISCA JUNIA MACIEIRA

HELOÍSA ALVES BRAGA

MARCELO RODRIGUES DE SANTANA

MAYCON ANDRÉ DOS SANTOS

NEIDIANI ALVES DA SILVA DUTRA

ODI ALEXANDER ROCHA DA SILVA

POLIANE PEREIRA DOS SANTOS

RAQUEL SANTOS DE SOUZA BRITES

RICARDO FERREIRA DE SOUSA

ROBERTO LIMA SANTOS

ROSANA RODRIGUES DA SILVA

SIRLEI DE MELO MILANI

VANDERLEY DA SILVA

ZÉLIA R. NOLASCO DOS S. FREIRE

APRESENTAÇÃO

Os estudos de língua portuguesa são divididos entre as grandes áreas: Linguística e Literatura. Fato que normalmente faz com que os estudos científicos sejam apresentados ressaltando apenas uma delas, no entanto, ambas compõem a unicidade do idioma.

Assim, este e-book foi organizado pensando na relação entre Literatura e Linguística, com temáticas que perpassam outras áreas do conhecimento como as Ciências Exatas e o Direito, com alguns textos relacionados ao ambiente escolar e universitário, oriundos de pesquisas acadêmico-científicas. Salientando a importância da aproximação entre as diversas áreas do conhecimento, bem como os multiletramentos e a análise literária. Olhares realmente reflexivos sobre a língua portuguesa, suas riquezas e suas tantas possibilidades de interpretação.

Desse modo, este e-book reúne uma coletânea de textos que apresentam pontos pertinentes no processo de ensino-aprendizagem de língua(gem) e literatura. Enfatizando que os amantes das línguas e das literaturas precisam ter/buscar acesso ao ensino de qualidade, realçando o entendimento de que linguagem, pensamento e comunicação são fundamentais para a transformação social. Pontos fundamentais que acreditamos ter proporcionado com este e-book.

Neste sentido, queremos agradecer em nome de cada um dos autores que contribuíram para que este trabalho se realizasse, portanto, ao senhores/as Roberto Lima Santos, Edina Panichi, Vanderley da Silva, Rosana Rodrigues da Silva, Heloísa Alves Braga, Francisca Junia Macieira, Maycon André dos Santos, Ricardo Ferreira de Sousa, Aline Salucci Nunes, Elizandra Gomes Lima, Odi Alexander Rocha da Silva, Marcelo Rodrigues de Santana, Poliane Pereira dos Santos, Carolina Echeverria Carvalho, Zélia R. Nolasco dos S. Freire, Sirlei de Melo Milani Elenides Francisco de Freitas; Raquel Santos de Souza BRITES; Neidiani Alves da Silva Dutra; Carla Cristina Zurutuza; Altamir Botosoe Antônio de Pádua Serafim, nossos mais sinceros agradecimentos.

Os escritos são relevantes e necessários neste momento tão caro para a nossa sociedade, que é a falta de reconhecimento da ciência e a popularização dos

trabalhos. A nossa intenção é tão somente divulgar pesquisas exitosas, de modo que elas transcorram em suas implicaturas pedagógicas no estudo das práticas sociais e discursivas da língua(gem) em contextos escolares e não escolares.

Desejamos que esta coletânea de textos se torne mais um veículo de discussão e difusão de conhecimento em diferentes espaços de nossa sociedade.

Tenham todos uma excelente leitura!

Os organizadores

SUMÁRIO

1. O PROCESSO DE CRIAÇÃO JUDICIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A TEORIA DA DECISÃO JUDICIAL A PARTIR DA CRÍTICA GENÉTICA Autores: Roberto Lima Santos e Edina Panichi	10
2. A MORTE EM PERSPECTIVA: ESPAÇOS MORIBUNDOS NO CONTO “O ANO EM QUE PAPAI MORREU” DE PAULO SESAR PIMENTEL Autores: Vanderley da Silva e Rosana Rodrigues da Silva	25
3. MISTÉRIOS DA VIDA: A CIÊNCIA ESCONDIDA NOS LIVROS LITERÁRIOS Autores: Heloísa Alves Braga, Francisca Junia Macieira e Maycon André dos Santos	36
4. MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO À LUZ DOS GÊNEROS CONTO E HISTÓRIA EM QUADRINHO Autor: Ricardo Ferreira de Sousa	53
5. A CRIATIVIDADE OBSERVADA NO USO DE METONÍMIA E METÁFORA EM CAMPANHAS CONTRA A IMPORTUNAÇÃO SEXUAL Autora: Aline Salucci Nunes	69
6. POESIA LÍRICA: RECORDAÇÃO E EXPRESSÃO POÉTICA EM SAFO DE LESBOS Autores: Elizandra Gomes Lima e Odi Alexander Rocha da Silva	88
7. DUETO EM LÁ MAIOR: NARRATIVA E MÚSICA EM TRÊS CONTOS MACHADIANOS Autor: Marcelo Rodrigues de Santana	106
8. O PERFIL DA MULHER EM O QUINZE DE RACHEL DE QUEIROZ Autora: Poliane Pereira dos Santos	127
9. O TOM POÉTICO NAS PRODUÇÕES DE RAQUEL NAVEIRA Autoras: Carolina Echeverria Carvalho e Zélia R. Nolasco dos S. Freire	147
10. CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS: COLOCAÇÕES PRONOMINAIS - O, LO E ELE - COMO COMPLEMENTO VERBAL Autora: Sirlei de Melo Milani	160
11. O MUNDO PATOLÓGICO DE DR. BACAMARTE E O UNIVERSO PSICOLÓGICO MACHADIANO, RETRATADOS EM O ALIENISTA Autor: Antônio de Pádua Serafim	172
12. A PESQUISA SOCIOLINGUÍSTICA: BREVES CONSIDERAÇÕES RESEARCH SOCIOLOGICAL: BRIEF CONSIDERATIONS Autores: Elenides Francisco de Freitas; Raquel Santos de Souza BRITES; Neidiani Alves da Silva Dutra	182
13. A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE NO BRASIL Autores: Carla Cristina Zurutuza; Altamir Botoso	191
SOBRE OS AUTORES	203
SOBRE OS ORGANIZADORES	208

1. O PROCESSO DE CRIAÇÃO JUDICIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A TEORIA DA DECISÃO JUDICIAL A PARTIR DA CRÍTICA GENÉTICA

Roberto Lima Santos

Graduado em Direito pela Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo.
Mestre em Ciência Jurídica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP.

Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL.

E-mail: limasantosr@gmail.com

Edina Panichi

Graduada em Letras Anglo Portuguesas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR.

Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp.

Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp.

Pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Professora colaboradora da Universidade Estadual de Londrina - UEL.

E-mail: edinapanichi@sercomtel.com.br

Resumo: O interesse pelas relações entre a Linguagem e Direito ou Direito e Linguagem é crescente, tanto por parte dos linguistas e a forma como eles veem o direito, quanto pelos juristas e a maneira como veem a linguagem. No âmbito do Direito, uma das questões que mais suscitam dúvidas, na atualidade, é como os juízes decidem ou como operam na construção do texto judiciário e na sua apresentação como resultado do processo judicial, em forma de decisão ou sentença. Embora a literatura reconheça a expansão da Crítica Genética para as manifestações científicas, não se tem conhecimento, no Brasil, de análises genéticas sobre manuscritos jurídicos. Assim, o objetivo da pesquisa é refletir sobre a aplicabilidade dos estudos da Crítica Genética ao universo do Direito e sua utilização na produção de textos jurídicos. O *corpus* é constituído por sentenças proferidas pelo autor, magistrado de profissão, e os manuscritos anteriores às versões oficialmente publicadas. A pesquisa pretende evidenciar, por meio da Crítica Genética, o modo como os juízes agem, empiricamente, no processo de construção da decisão judicial, por meio da análise comparativa das versões das minutas das decisões judiciais

Palavras-Chave: Linguagem e Direito; Crítica Genética; Documento Eletrônico.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO JUDICIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A TEORIA DA DECISÃO JUDICIAL A PARTIR DA CRÍTICA GENÉTICA

Roberto Lima Santos
Edina Panichi

1. Introdução

Esta é uma pesquisa de doutorado, ainda em fase inicial, que tem como tema central o processo de criação judicial sob o olhar da crítica genética, considerada a transdisciplinaridade entre direito e linguagem.

Com relação aos textos jurídicos, uma das questões que mais suscitam dúvidas no âmbito do direito, é como decidem os juízes ou como operam na construção do texto judiciário e na sua apresentação como resultado do processo judiciário, em forma de decisão ou sentença.

O que define o resultado de uma decisão judicial? Há alguma previsibilidade entre as partes interessadas e advogados? O parâmetro normativo é suficiente para não evitar que a visão de mundo e idiossincrasias do juiz afete suas decisões? O juiz primeiro decide e depois vai à busca de argumentos para amparar sua decisão?

Geralmente, as discussões dos juristas sobre esses questionamentos limitam-se a escritos denominados de “doutrina”, mesmo em níveis mais avançados de pós-graduação em direito, não havendo tradição de estudos fundamentados em dados autênticos na realidade desta sociedade (COLARES, 2014; 2016, p. 389).

De fato, a possibilidade de pesquisa com os métodos da linguística de *corpus* é uma possibilidade ainda pouco explorada no campo do direito (RODRIGUES, 2014). Daí a “importância de se proceder ao estudo da linguagem jurídica *in vivo* no evento comunicativo e não *in vitro* nas páginas de livros *a priori* construídas pelos doutrinadores” (COLARES, 2010, p. 13).

Embora, atualmente, não haja mais rascunhos, cadernos de notas e manuscritos, eis que os textos são escritos em computadores, ao que se salvar a última versão perde-se as anteriores, o trabalho do geneticista perdura – o processo

de criação -, independentemente da plataforma utilizada pelo escritor.

Nesse sentido, utilizaremos de uma funcionalidade do sistema de processo eletrônico da Justiça Federal da 4ª Região – e-Proc, que permite um comparativo das versões das minutas até a final, oficialmente publicada, analisando-se os acréscimos, alterações, supressões do trilhar do percurso da decisão judicial. O “gene”, o palmilhar do percurso e as emendas são vistas como preciosidades que preservam a “feitura” de um texto.

Franqueando um acesso especial, procuraremos demonstrar a materialidade, os bastidores, do processo de construção decisório judicial, mediante análise das decisões judiciais e seus rascunhos, de casos concretos julgados pelo autor, magistrado de profissão¹.

A crítica genética possui o seu próprio método de análise com algumas regras e parâmetros que se encontram em toda a análise desse tipo, qualquer que seja o gênero e o tipo de texto: “a constituição de um ‘dossiê genético’, ou seja, inventário e classificação cronológica das peças, análise das modificações de uma versão para outra (FENOGLIO, 2013, p.24).

O objetivo geral da pesquisa é investigar se a crítica genética pode evidenciar, empiricamente, o modo como os juízes decidem pela análise da comparação das versões das minutas de decisões judiciais. Os objetivos específicos da pesquisa são: a) verificar de que forma a crítica genética é capaz de dialogar com a ciência jurídica; b) estudar quais aportes a crítica genética pode trazer para a contribuição da teoria da decisão judicial; c) observar como um juiz decide e formaliza sua decisão; d) estudar a modalidade textual jurídica, o discurso jurídico e suas escolhas lexicais.

2. Crítica genética, texto e discurso jurídicos

Os estudos genéticos vêm ampliando seu leque de análise ao longo do tempo, abarcando não somente os estudos literários, mas também as mais variadas

¹ Ressaltamos que a previsão do art. 36, III, da Lei Orgânica da Magistratura Nacional (LOMAN, LC 35/79), de vedação ao magistrado de manifestar, por qualquer meio de comunicação, opinião sobre processo pendente de julgamento, seu ou de outrem, ou juízo depreciativo sobre despachos, votos ou sentenças, de órgãos judiciais, não se aplica à crítica em obras técnicas ou no exercício do magistério.

expressões de manifestações artísticas e científicas. Como registra Salles (2002, p. 200), “[...] no percurso da literatura para as artes em geral, e das artes para a ciência, a crítica genética está chegando ao conceito expandido de processo de criação, seja este concretizado na arte, na ciência ou na sociedade como um todo”.

Assim, a crítica genética se aproxima e estabelece um diálogo produtor com outras áreas do conhecimento humano, na medida em que oferece uma “linguagem comum – aquela do movimento”.

Willemart (2009, p. 57) observa que o “foco da crítica genética não se encontra necessariamente no estudo dos manuscritos ou dos esboços”, ainda que tais corporificações sejam o embrião de sua trajetória. “A crítica genética é também possível com textos dos séculos XVI a XVIII, sem manuscritos e com a produção eletrônica”, pois estuda os processos de criação, com o objetivo de percorrer os caminhos do criador.

Para De Biasi (2002, p. 220), o patrimônio dos manuscritos modernos não se resume aos que são autógrafos de escritores, mas também aos filosóficos, jurídicos, políticos, administrativos, religiosos, científicos, musicais, etc., os quais dormitam nas bibliotecas, aguardando para revelar seus segredos.

Salles (1998, 85), no entanto, opta por denominar o objeto de estudo do crítico genético como *documentos de processo*², tendo em vista as dificuldades surgidas com o termo “manuscrito” ao lidar com outras espécies de manifestações artísticas.

Já o processo judicial, desde que o Estado assumiu o monopólio da força, é a forma estabelecida por esse ente para que as pessoas possam resolver seus problemas de uma forma civilizada, evitando-se a realização de justiça com as próprias mãos. Nessa arena pública, seguindo regras previamente estabelecidas, as partes, num procedimento dialético, vão submeter seus argumentos e suas provas para que o Estado-juiz diga que tem razão, por meio de um ato final denominado sentença.

Como a pesquisa tomará como *corpus* decisões judiciais, recorreremos aos conceitos de Bakhtin (2003) para dissertar que o gênero discursivo refere-se a formas típicas de enunciados que se realizam em condições e com finalidades

² Que não se confunde com os autos do processo judicial, os quais são compostos por documentos e peças processuais juntados pelas partes, num procedimento contraditório, que possibilitam ao juiz competente proferir uma sentença.

específicas nas distintas situações de interação social.

Assim, os gêneros são enunciados, relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados a situações típicas de comunicação social. A natureza verbal dos gêneros é a sua relação intrínseca com os enunciados, extraíndo-se a natureza socioideológica e discursiva do gênero (RODRIGUES, 2001).

É assente a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, fortemente vinculados à vida cultural e social. Resultado de um trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2010).

A partir de situações de interação verbal da vida social no seio dos diferentes espectros sociais, os gêneros são constituídos historicamente, estando ligados, pois, às situações sociais de interação. Segundo Bakhtin (2003) há uma relativa estabilização dos gêneros e sua ligação direta com a atividade humana, dando conta que os gêneros estão vinculados à situação social de interação e, assim, sendo os enunciados individuais, constituídos de duas partes inextricáveis, a dimensão linguístico-textual e a dimensão social, cada gênero está relacionado a uma situação social. Portanto, cada gênero tem sua própria finalidade discursiva, sua concepção de autor e destinatário.

Maingueneau (2011, p. 69) recorre a metáforas tomadas de três domínios para caracterizar os gêneros do discurso: o jurídico, o teatral e o lúdico (ou jogo). O jurídico é fundamentalmente cooperativo e regido por normas. O teatral está diretamente relacionado às interações sociais, concebidas como um grande teatro onde tudo o que se faz é “representar papéis”. O lúdico cruza as metáforas do jurídico com o teatral, a fim de enfatizar as regras envolvidas na participação eis que, semelhante ao jogo, um gênero implica certas regras preestabelecidas e mutuamente conhecidas e cuja transgressão põe “fim ao jogo”.

Orientando tanto a compreensão do produtor quanto do receptor do texto, os gêneros podem ser entendidos como atributos inalienáveis de textos empíricos, dotados de ideologia, que são produzidos em determinados domínios discursivos que, no caso em tela, é o discurso jurídico (CANEZIN, 2018, p.32).

Marcuschi (2010), citando diversos autores que adotam posição similar, entre eles, Douglas Biber, John Swales, Jean-Michel Adam, Jean-Paul Bronckart, traça

breve definição das noções de “tipo textual” e “gênero textual”:

(a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

(b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonemas, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio* [...].

Dessa forma, trazendo o gênero para o texto jurídico, teremos múltiplos gêneros discursivos, orais ou escritos, praticados dentro deste contexto, como a legislação, os códigos, a petição inicial, os depoimentos, a sentença, dentre tantos outros.

O discurso jurídico reveste-se de uma tipologia própria, que seria a do poder e da persuasão, pois estabelece sempre como destinatário direto ou indireto um alguém que, supostamente, tenha violado o ordenamento, permeado pelo elemento ideológico. Assim, o espaço jurídico conduzirá os efeitos de poder e as relações de força que se instauram entre os sujeitos inscritos em uma formação ideológico-discursiva (BRITO; PANICHI, 2013, p. 11).

No processo judicial há uma situação real de interação entre promotor, advogado e juiz, o qual assume o papel de enunciador, cabendo às partes, neste sistema de lugares sociais, assumir sua identidade de coenunciadores.

Interessa-nos aqui a sentença, modalidade de gênero discursivo jurídico e espécie de ato processual. Essa peça argumentativa constitui o produto final e a razão de ser do processo judicial, enquanto mecanismo de resolução de conflitos e aplicação do direito pelo juiz.

3. A interpretação jurídica se assemelha à interpretação literária?

Na construção da decisão judicial, uma das questões que mais atormentam os juristas é maneira de superar o voluntarismo judicial, isto é, de expurgar desse

processo de aplicação do direito à vontade do juiz, a fim de que a sua linguagem particular não se sobreponha à linguagem pública. Em outras palavras, que a sua visão de mundo, ideologia, religião, idiosincrasia etc. não prevaleçam sobre a almejada objetividade da interpretação da norma.

Para tanto, foram desenvolvidas várias: (i) teorias da justiça; (ii) teorias da argumentação; (iii) hermenêutica jurídica. Neste trabalho, por limitações de espaço, destacaremos apenas a teoria de Dworkin.

Segundo Ronald Dworkin (2001), filósofo do direito norte-americano, a interpretação jurídica se assemelha à interpretação literária. Assim, arte e direito possuiriam algo em comum. A interpretação jurídica e artística são modos de expressão criativa, construtiva, contudo, algo decisivo os distingue, pois enquanto o direito, para Dworkin, é um empreendimento político, a arte, a literatura, é um empreendimento estético.

O direito, para Dworkin, diz respeito à forma com que a uma sociedade é permitido, inclusive, o uso da coerção ou, de outro lado, compreendem-se as obrigações de seus membros para com essa comunidade. Ao passo que a arte não estaria relacionada ao bom, ao justo ou ao lícito, mas ao belo (CATTONI DE OLIVEIRA, 2013, p. 188-9). De acordo com Dworkin (2001, p. 217), “poderemos melhorar nossa compreensão do Direito comparando a interpretação jurídica com a interpretação em outros campos do conhecimento, especialmente a literatura”³.

Há um argumento conhecido de Dworkin de que a “atividade jurisprudencial seria construída à maneira de um romance escrito por sucessivos autores, com cada um a ter em conta as partes precedentes”. Assim, o juiz que está escrevendo uma sentença/capítulo deve observar a coerência com as sentenças/capítulos anteriores herdados e deixar também uma abertura para os capítulos posteriores, com a finalidade de que as decisões não sejam caóticas, cada uma num sentido.

Para Cattoni de Oliveira (2009, p. 95):

A metáfora do *romance em cadeia* ilustra exatamente todo um processo de aprendizado social subjacente ao Direito compreendido como prática social interpretativa e argumentativa, um processo capaz de corrigir a si mesmo e que se dá ao longo de uma história institucional, reconstruída de forma reflexiva à luz dos princípios jurídicos de moralidade política, que dão sentido a essa história.

³ No entanto, é importante observar que enquanto os críticos literários trabalham com o texto pronto, final, o crítico genético analisa o processo de escritura em si.

A partir da metáfora do “romance em cadeias” extrai-se a comparação específica sobre a possibilidade de liberdade na imaginação do escritor e do julgador. No entanto, como adverte Drummond (2017, p. 95), os processos intelectuais (“processo de criação artística e “processo de construção decisional”) são distintos, pois a construção da decisão judicial “não poder ser compreendida como ambientada num universo amplo de originalidade decorrente de plena liberdade de construção artística ou intelectual. Não fazem, portanto, parte de um mesmo universo de possibilidade de criação!”.

De fato, o juiz não parte do grau zero, há um ponto de partida que são as leis, a Constituição, os argumentos das partes, os fatos, as provas, os precedentes jurisprudenciais, que constroem e limitam o discurso jurídico. Porém, é inegável que sem algum grau de atividade criativa por parte dos juízes não há como superar algumas zonas cinzentas de indeterminação no direito (NETO, 2017).

O resultado da interpretação, no entanto, não é previsível, pois envolve uma série de variáveis relacionadas ao processo de compreensão da linguagem, tais como os psicológicos, os religiosos, os ideológicos etc. Contudo, deve-se tentar controlar a subjetividade ou o solipsismo do juiz através de uma racionalidade jurídica.

Esse é o objeto da metodologia jurídica que consiste em saber como podem ser fundamentadas as decisões jurídicas ou, em sentido mais amplo, como o raciocínio jurídico deve ser desenvolvido (ALEXY, 2013). Fundamentar uma decisão é demonstrar as opções de ação, o raciocínio para a escolha e o fim da ação, a fim de convencer as partes da correção da fundamentação pelo juiz e permitindo que as partes compreendam o raciocínio do julgador e possam se insurgir, caso discordem, em instâncias superiores.

O dever de motivação ou fundamentação dos pronunciamentos judiciais é um ponto culminante na história do processo judicial, resultado de esforços dos legisladores e juristas, submetendo os juízes aos imperativos da razão, a fim de limitar o arbítrio do julgador.

No Brasil, o dever de motivação das decisões judiciais adquiriu *status* constitucional, estando previsto no art. 93, inciso IX, da Constituição Federal, e é considerado um fator de legitimidade, limitação e controle dos juízes, tanto pelas

partes envolvidas no processo, quanto pela sociedade em geral.

4. Análise exemplificativa do “corpus”

É preciso dizer que o Poder Judiciário brasileiro, na atualidade, em especial no âmbito da Justiça Federal, para fazer frente à escala industrial de ações ajuizadas e ao aumento da complexidade das relações jurídicas, conta com um corpo de servidores qualificados, bacharéis em direito, que auxiliam os juízes na elaboração e confecção de minutas de decisões e sentenças, projetando-se, não sem críticas⁴, uma espécie de fordismo para a jurisdição⁵.

O rascunho da manifestação judicial, elaborado pelo assessor do juiz, não é considerado uma decisão judicial, pois não houve ainda transmissão dos signos linguísticos, que somente ocorrerá com a publicação em diário oficial ou disponibilização da decisão no processo judicial eletrônico.

Logicamente, a responsabilidade final pela análise dos argumentos das partes e das provas e o produto final da construção decisória é unicamente do juiz signatário da decisão oficial, investido pelo Estado na função de julgar. A outra opção, romantizada, com o juiz elaborando todas as minutas artesanalmente, talvez fosse preferível, mas, certamente, seria caótica para o sistema de justiça, com prejuízos para os jurisdicionados e advogados.

O processo de construção decisório aqui abordado se deu dessa forma compartilhada, com uma análise inicial dos argumentos das partes e das provas e elaboração de minuta inicial pelo assessor do juiz.

O caso analisado dizia respeito a um correntista de um banco que emitiu um cheque para um estabelecimento comercial que foi roubado e esse cheque foi subtraído. O correntista deu uma ordem de sustação do título ao banco, mas, mesmo assim, a cártula foi compensada e, ainda, num valor quase três vezes maior, porque foi adulterada antes da compensação.

⁴ Para os críticos estaria havendo uma “delegação” ou “terceirização” da jurisdição (STRECK, 2013).

⁵ O fordismo se caracteriza por um sistema de produção em linha de montagem que privilegia a expansão quantitativa do bem a ser produzido. Foi idealizado por Henry Ford, em 1913, para promover a expansão da fabricação de automóveis e o seu consumo. Tal método, que automatiza e desvaloriza a capacidade do trabalho humano, ainda no século passado foi considerado como superado.

A minuta inicial elaborada pelo servidor auxiliar do juiz, embora reconhecesse a responsabilidade da instituição financeira e a condenasse no pagamento dos danos materiais - no equivalente ao valor do cheque compensado -, afastou a condenação em danos morais, por entender que não havia sido violado nenhum direito inerente à personalidade, uma vez que o nome do correntista não havia sido “sujado”, isto é, incluído nos órgãos de proteção ao crédito.

No entanto, discordando de tal posicionamento, o julgador devolveu a minuta para adequação. Interessante observar que o assessor havia feito uma primeira minuta acolhendo também o pedido de dano moral, mas voltou atrás neste ponto, demonstrando assim a dificuldade de previsibilidade do resultado da interpretação, mesmo num caso não considerado difícil⁶.

Abaixo seguem os lembretes trocados pelo magistrado sentenciante (IMA) e o assessor que elaborou a minuta (DSM), dentro do ambiente virtual do processo judicial eletrônico:

23/09/2019 [REDACTED] :: eproc - - Consulta Processual - Detalhes do Processo ::

Lembretes da Minuta de SENTENÇA - [REDACTED]

Mostrar Lembretes Desativados Novo Desativar Fechar

Lista de lembretes (3 registros):

☒ Lembrete	Inclusão	Sigla	Desativação	Ações
☐ Eu havia feito nesse sentido (vide versão 12 do documento), mas pela ausência de inscrição optei por alterar...retifiquei nos moldes de sua orientação	29/04/2019 17:01:32	DSM		  
☐ Daniel, creio que cabe um dano moral. Pense se vc tivesse sustado um cheque e depois fica sabendo que ele foi compensado num valor 3x maior. Acho que supera o mero aborrecimento. Grato	26/04/2019 16:40:45	IMA		  
☐ Sem modelo anterior	23/04/2019 17:39:58	DSM		  

Mostrar Lembretes Desativados Novo Desativar Fechar

Com essas orientações, o assessor fez as alterações na minuta, acolhendo também o pedido de danos morais efetuado pela parte autora. A seguir, trazemos

⁶ “Os casos difíceis por definição, são aqueles com relação aos quais a opinião pública (esclarecida ou não) está dividida de maneira tal que não é possível tomar uma decisão capaz de satisfazer a uns e a outros” (ATIENZA, 2002, p. 119). A propósito, alguns casos decididos pelo STF são exemplificativos desses “*hard cases*”: a) a união entre pessoas do mesmo sexo; b) o aborto de fetos anencefálicos; c) a execução provisória de pena privativa de liberdade antes do trânsito em julgado da sentença condenatória; d) autorização para que a pessoa trans mude seu nome e gênero no registro civil, mesmo sem procedimento cirúrgico de redesignação de sexo.

os fragmentos da fundamentação da sentença que sofreram as alterações e acréscimos (o parágrafo sublinhado foi o alterado e o em negrito foi acrescido):

Rascunho	Versão oficial
O dano moral encontra expressa previsão em nosso sistema jurídico (art. 5º, V e X, CF/88 e art. 186 do Código Civil), constituindo-se em uma <i>"lesão a qualquer dos aspectos componentes da dignidade humana - dignidade esta que se encontra fundada em quatro substratos e, portanto, corporificada no conjunto dos princípios da igualdade, da integridade psicofísica, da liberdade e da solidariedade."</i>, conforme lição de Maria Celina Bodin de Moraes (Danos à pessoa humana: uma leitura civil-constitucional dos danos morais. Rio de Janeiro: Renovar, 2003, p. 327). Ressalte-se, ainda, que a lesão em questão difere dos meros aborrecimentos ou contratempos do dia a dia. Considerando que não houve inscrição do nome da autora em cadastro de inadimplentes e que	O dano moral encontra expressa previsão em nosso sistema jurídico (art. 5º, V e X, CF/88 e art. 186 do Código Civil), constituindo-se em uma <i>"lesão a qualquer dos aspectos componentes da dignidade humana - dignidade esta que se encontra fundada em quatro substratos e, portanto, corporificada no conjunto dos princípios da igualdade, da integridade psicofísica, da liberdade e da solidariedade."</i>, conforme lição de Maria Celina Bodin de Moraes (Danos à pessoa humana: uma leitura civil-constitucional dos danos morais. Rio de Janeiro: Renovar, 2003, p. 327). Ressalte-se, ainda, que a lesão em questão difere dos meros aborrecimentos ou contratempos do dia a dia. <u>Conquanto não tenha havido inscrição do nome da parte autora em cadastro de inadimplentes, a situação ultrapassou o mero dissabor e violou seus direitos da</u>

inexiste prova nos autos de que a situação ultrapassou o mero dissabor e violou os direitos da personalidade do recorrido, não há que se falar em indenização moral. Neste sentido: AgInt no REsp 1655465/RS, Rel. Ministra Nancy Andrighi, Terceira Turma, julgado em 24/04/2018, DJe 02/05/2018.	<u>personalidade, mormente se considerando que o valor debitado em sua conta corrente era quase três vezes maior que o valor original do cheque. Nesse sentido: [...] (TJPR - 2ª Turma Recursal - 0001037-26.2016.8.16.0052 - Barracão - Rel.: Manuela Tallão Benke - J. 16.08.2016)</u> E no caso, levando-se em conta o valor do cheque adulterado debitado (R\$ 6.000,00) e o cheque emitido (R\$ 2.500,00), tenho como razoável a condenação da ré ao pagamento de indenização por danos morais no valor de R\$ 3.000,00 (três mil reais), na data desta sentença, o qual, a partir de então, deverá ser monetariamente corrigido, pelos índices utilizados pelo núcleo de contadoria da Justiça Federal da 4ª Região, nos termos da Súmula 362 do STJ: 'A correção monetária do valor da indenização do dano moral incide desde a data do arbitramento'. (Corte Especial, DJe 03/11/2008).
---	--

Nenhuma das partes recorreu da sentença. Há vários fatores levados em consideração pelas partes na hora de se recorrer de uma sentença, tais como, a possibilidade de majoração do valor da indenização; de condenação/majoração dos honorários advocatícios; da abertura de um precedente contra si na instância superior; de demora desse julgamento, etc. Mas, discursivamente, a ausência de recurso pelas partes demonstra que elas concordaram e se convenceram da argumentação utilizada na sentença.

5. Considerações finais

Esperamos com essa pesquisa, entre outras contribuições, verificar se a crítica genética é capaz de demonstrar como um juiz decide e se ela pode trazer contribuições para a teoria da decisão judicial. Como a pesquisa ainda está em fase inicial, esse texto ainda não pode refletir sobre esses resultados.

O ineditismo da abordagem da crítica genética para análise de decisões judiciais traz algumas dificuldades, sobretudo, porque, como nos adverte Souza (2010, p. 218), a sentença é

[...] um fenômeno estrutural complexo, somente em parte individualizado mediante uma análise empírica. Há necessidade de se adentrar nos fatos que transcendem a própria motivação da sentença, que o intérprete acessa mediante uma reconstrução indutiva ou hipotética.

Essas dificuldades, no entanto, não nos impedem de ousar para tentar descrever de outra maneira o processo de construção decisório judicial.

Referências

ALEXY, Robert. **Teoria da argumentação jurídica**. A teoria do discurso racional como teoria da fundamentação jurídica. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

ATIENZA, Manuel. **As razões do direito** – Teorias da argumentação jurídica. Tradução de Maria Cristina Guimarães Cupertino. 3ª ed. São Paulo: Editora Landy, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRITO, Diná Tereza de; PANICHI, Edina. **Crimes contra a dignidade sexual: a memória jurídica pela ótica da estilística léxica**. Londrina: Eduel, 2013.

CANEZIN, Claudete Carvalho. **O discurso jurídico nos processos da Vara Maria da Penha sob a notice da estilística léxica**. 202f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). Universidade Estadual de Londrina, 2018.

CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade. Os marinheiros, Ulisses e (o silêncio das sereias). In: STRECK, Lenio Luiz; TRINDADE, André Karam (Org.). **Direito e literatura: da realidade da ficção à ficção da realidade**. São Paulo: Ed. Atlás, 2013, p.186-210.

CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade. Dworkin: de que maneira o direito se assemelha à literatura? **Rev. fac. direito UFMG**, Belo Horizonte, n. 54, p. 91-118, jan./jun. 2009.

COLARES, Virginia. Apresentação: Por que a linguagem interessa ao direito? In COLARES, Virginia (Org.). **Linguagem & direito**. Recife: Ed. Universitária, 2010.

COLARES, Virginia. (Re)pensando a relação linguagem e direito. In: OLIVEIRA JUNIOR, José de Alcebíades et al (Orgs.). **Filosofia do direito I [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFSC**. Florianópolis: CONPEDI, 2014.

COLARES, Virginia. Hermenêutica endoprocessual. Abrindo o diálogo entre as teorias do processo e a análise crítica do discurso jurídico. In: COLARES, Virginia (Org). **Linguagem & direito: caminhos para linguística forense**. São Paulo: Cortez, 2016.

DE BIASI, Pierre-Marc. O horizonte genético. In: ZULAR, Roberto (Org.). **Criação em processo: ensaios de crítica genética**. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2002, p. 219-252.

DRUMMOND, Victor Gameiro. **Em busca do juiz plagiador: contribuições para a teoria da decisão baseada na hermenêutica jurídica sob o olhar do direito do autor**. Florianópolis: Empório do Direito, 2017.

DWORKIN, Ronald. De que maneira o direito se assemelha à literatura. In: DWORKIN, Ronald. **Uma questão de princípio**. Tradução Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2001, pp. 217-250.

FENOGLIO, Irène. **Manuscritos de linguistas e genética textual: quais os desafios para as ciências da linguagem? Exemplo através dos “papiers” de Benveniste**. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (org). **Ethos discursivo**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angêla Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo, Parábola, 2010.

NETO, Nagibe de Melo Jorge. **Uma teoria da decisão judicial**: fundamentação, legitimidade e justiça. Salvador: Ed Juspodivm, 2017.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A construção e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. 347f. Teses (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. (LAEL) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

RODRIGUES, José Rodrigo. **Como decidem as cortes?**: para uma crítica do direito (brasileiro). Rio de Janeiro: Editora FGV. 2013.

SALLES, Cecília Almeida. Poder de Descoberta. **Revista Manuscrita nº 07**, 1998, p.83-90. Disponível em: <http://www.revistas.fflch.usp.br/manuscritica/article/view/886/803> Acesso em 15 mar. 2018.

SALLES, Cecília Almeida. Crítica Genética e Semiótica: uma interface possível. In: ZULAR, Roberto (Org.). **Criação em processo**: ensaios de crítica genética. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2002, p.117-202.

SOUZA, Artur César de. **A decisão do juiz e a influência da mídia**. Ineficácia da prova divulgada pelos meios de comunicação para o processo penal e civil. São Paulo: RT, 2010.

STRECK, Lenio Luiz. O processo eletrônico e os novos hermeneutas. **Revista Eletrônica Conjur**. Disponível em:< <https://www.conjur.com.br/2013-jan-03/senso-incomum-processo-eletronico-novos-hermeneutas-parte>>. Acesso em 24 jun 2019.

WILLEMART, Philippe. **Os processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

2. A MORTE EM PERSPECTIVA: ESPAÇOS MORIBUNDOS NO CONTO “O ANO EM QUE PAPAI MORREU” DE PAULO SESAR PIMENTEL

Vanderley da Silva

Graduado em Letras - Português /Espanhol pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jandaia do Sul – FAFIJAN.

Pós-graduado em Informática na Educação pela Faculdades Integradas de Várzea Grande – FIAVEC.

Mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop – UNEMAT.

Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT.

Professor efetivo de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas na Escola Estadual 12 de Abril em Terra Nova do Norte - MT. E-mail:

vanderleydasilva2009@hotmail.com

Rosana Rodrigues da Silva

Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Assis.

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista de São José do Rio Preto - UNESP.

Professora da Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, campus de Sinop.

E-mail: rosana.rodrigues@unemat-net.br

Resumo: A literatura brasileira produzida em Mato Grosso conta com escritores contemporâneos que apresentam em suas narrativas características da pós-modernidade. Essa literatura proporciona temas do cotidiano, mostrando a visão de um mundo conturbado, cheio de interrogações, complexidades, egocentrismos e crises existenciais sofridas pelo homem pós-moderno. *Em meio a esse grupo de escritores*, Paulo Sesar Pimentel apresenta uma obra que tematiza a morte de diversas formas. Diante disso, o objetivo deste trabalho volta-se à reflexão sobre a temática da morte na obra de Pimentel, por meio da análise do conto **O ano em que papai morreu** (2014), focando como a temática transpassa a estruturação dos espaços contribuindo para caracterizar, construir e desvelar o interior das personagens. Espera-se que este trabalho possibilite ao leitor compreender os espaços que transcendem a ficção narrativa em imagens realistas do mundo cotidiano em que vive, principalmente ao lidar com o mistério da finitude.

Palavras-chave: O ano em que papai morreu; Morte; Espaço.

A MORTE EM PERSPECTIVA: ESPAÇOS MORIBUNDOS NO CONTO “O ANO EM QUE PAPAI MORREU” DE PAULO SESAR PIMENTEL¹

**Vanderley da Silva
Rosana Rodrigues da Silva**

1. Considerações iniciais

A morte é um tema inquietante que desde os primórdios da civilização permeia a mente humana despertando sentimentos distintos, mesclados a curiosidades e preocupações. Na atualidade, em várias culturas, manifesta-se como uma espécie de tabu, considerando que o dito homem contemporâneo prefere escondê-la, apagá-la do seu cotidiano, não pronunciá-la. Transformando-a em um fato angustiante e por isso um medo cabível de ser terceirizado para um futuro longínquo.

Sua origem, como temática complexa e geradora de apreensões, faz-se passível de evidenciamento por intermédio de uma gama expressiva de estudos, realizados e disseminados ao transcorrer do tempo pelas diferentes ciências do homem, que buscaram em sua essência o conhecimento e análise comportamental em face de um mistério que ainda configura como um grande ponto de interrogação sobre o sentido da existência humana.

Assim, em algum ponto da História a humanidade encontrou formas de traduzir sua angústia diante das incertezas. Em decorrência de tal fato, surgiu o que se denomina de literatura, que dotada de sutilezas permite a abordagem subjetiva de temas tão apavorantes quanto a morte.

A obra literária acaba por ser a representação perfeita da relação entre o homem e o mundo em que vive. Nela vigora uma correspondência acentuada entre o sofrimento do sujeito enquanto ser agente, metafísico, e o local da ação, espaço material e mensurável. Essa divisão contribui para a criação da obra de arte,

¹ Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado “A MORTE EM PERSPECTIVA: espaços e personagens moribundos em “*O cão sem penas*” de Paulo Sesar Pimentel”, orientado pela profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso.

gerando conflitos responsáveis pelo desencadeamento de um desfecho conforme a intencionalidade do criador.

Nesse sentido, o presente trabalho objetiva refletir sobre a temática ‘morte’ presente na obra do escritor Paulo Sesar Pimentel **O cão sem penas** (2014), em especial no conto **O ano em que papai morreu** (2014), focando como a temática transpassa a estruturação dos espaços contribuindo para caracterizar, construir e desvelar o interior das personagens.

Abordar o tema em questão exige uma atitude de compreensão íntima e de observação externa. Para apreender as perspectivas históricas sobre a finitude é preciso entender como se desenvolveram ao longo do tempo as relações entre os vivos e os mortos, a angústia diante da morte e as atitudes humanas geradas a partir desse sentimento.

O artigo foca-se no espaço do conto eleito caracterizando o ambiente que predomina em lugar fechado, mais especificamente na casa do narrador-personagem, local onde o sujeito sente-se acolhido e protegido em sua intimidade, pautando-se no fato de que “a casa é uma das maiores forças de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem” (BACHELARD, 1993, p. 26).

2. Espaços moribundos

Na casa, os limites físicos dos espaços, os sentimentos das personagens e os fatores íntimos são elementos significativos para a composição de uma análise do espaço, pois todos os fatores que constituem um lar se desenvolvem na fusão de disposições psicológicas e espaciais:

Com a imagem da casa, temos um verdadeiro princípio de integração psicológica. Psicologia descritiva, psicologia das profundidades, psicanálise e fenomenologia poderiam, com a casa, constituir esse corpo de doutrinas que designamos pelo nome de Topoanálise (BACHELARD, 1993, p. 20).

Pensando-se no tema da morte que está enredada de sentimentos íntimos e nos contos selecionados, a teoria de Bachelard (1993) estimula o pensar sobre a relação das personagens com suas casas, a compreender a representação de

momentos de convívios, empatia, felicidade, segurança, conforto e aconchego. Enfim, o que interessa neste estudo é o espaço humano e/ou social, nos quais se desenrolam as ações entre os homens.

Sabe-se que o quarto é um dos ambientes de maior intimidade entre a casa e seus moradores. Relembrando que no modelo tradicional do século XV foi um lugar no qual o enfermo encontrava-se prestes a executar os rituais da sua morte, a chamada “Morte no Leito”, “uma cerimônia pública onde o moribundo cercado por amigos e familiares permanecia deitado à espera do término de sua vida” (ARIÈS, 2017, p. 51).

Dado que o espaço possua relativa significância ao desenvolvimento da narrativa, sendo um elemento fundamental à trama, a ele se atribui as funções de situar às ações das personagens e de estabelecer com elas interações que, por sua vez, influenciam nos seus atos, pensamentos e emoções. Ainda, o espaço pode vir a sofrer eventuais transformações provocadas pelas personagens, considerando que:

[...] integra em primeira instância, os componentes físicos que servem de cenário ao desenrolar da ação e à movimentação das personagens: cenários geográficos, interiores, decorações, objetos etc.; em segunda instância, o conceito de espaço pode ser entendido em sentido translativo, abarcando então tanto as atmosferas sociais (espaço social) como até as psicológicas (espaço psicológico) (REIS; LOPES, 1988, p. 204).

A citação acima reafirma o fato de que não cabe ao espaço desempenhar o papel de simples lugar onde se desenvolve a narrativa. Em seu lado físico faz-se possível conhecer o local, dos detalhes mais ínfimos aos mais relevantes, por meio da descrição oferecida pelo narrador, sendo passível o levantamento de características que levam ao reconhecimento de um espaço fechado ou aberto, urbano ou rural, entre outros.

Em relação a sua outra face, o espaço social e psicológico, compõe-se pelos distintos lugares pelos quais circulam as personagens, sujeitos carregados de complexidades e cujo interior vai se desvestindo num fluxo de pensamentos e sentimentos. Trata-se de um espaço onde há “[...] um conjunto de processos conhecidos ou possíveis, destinados a provocar, na narrativa, a noção de um determinado ambiente” (LINS, 1976, p. 77).

O espaço é apresentado como cenário da ação. Sendo que na maioria dos contos selecionados deixa de ter, simplesmente, a função de palco de atuação e ganha uma significação na sequência das ações. A ambientação, conforme a movimentação das personagens, conta com determinados comportamentos e atitudes que além de desvendar o espaço geográfico faz revelar-se o ambiente subjetivo da narrativa.

Como fazem outros autores da/na ficção contemporânea, os elementos locais são inseridos naturalmente no contexto literário. Desvelam o drama social do cotidiano, no tempo presente e onde o sujeito, estando no mundo, precisa (con)viver numa sociedade repleta de problemas, os quais podem levá-lo a morte.

A “narrativa é um objeto compacto e inextrincável, todos os seus fios se enlaçam entre si e cada um reflete inúmeros outros” (LINS, 1976, p. 63). Desta forma, faz-se possível considerar a própria personagem enquanto espaço, pois o espaço literário é tudo o que, “intencionalmente disposto, tanto pode ser absorvido como acrescentado pela personagem, sucedendo, inclusive, ser constituído por figuras humanas, então coisificadas com sua individualidade tendendo a zero” (LINS, 1976, p. 68).

Diante de tal panorama, a toponálise surge como teoria para a análise textual que visa abordar os aspectos mais amplos da personagem, relacionando-os com o espaço que ela ocupa e estabelecendo uma relação intrínseca entre eles. Assim, no conto **O ano em que papai morreu** observa-se duas histórias que possuem espaços reveladores por meio da toponálise. Uma acontece dentro da casa do narrador-personagem e outra na memória psicológica do protagonista. O narrador-personagem aborda os momentos vividos durante a morte de seu pai em uma festa onde a família comemorava a chegada do ano novo.

A casa funciona como cenário da ação subdividida em dois locais. Um, onde acontecem festas, brincadeiras e confraternizações familiares; outro, no andar de cima, onde o pai do narrador-personagem encontra-se solitário no leito de morte. Esses espaços são limitados e captados à perspectiva do narrador-personagem que não é denominado na trama.

A imagem do primeiro cenário expressa uma ideia de ambiente ‘alegre’, de festas, cheio de pessoas, de amigos, pelo menos para as outras personagens da narrativa, porque para o narrador protagonista o local lhe parece adventício, o que

lhe causa um sentimento de estranheza e afastamento para com os costumes familiares e o faz sentir-se invisível perante os demais:

As pessoas dançavam e eu via a dança com passos sem razão, desgaste inútil das solas dos sapatos, uma farfalhar de panos, uma agitação de corpos, uma felicidade que se acabaria com o nascer do sol e o levantar da enxada (PIMENTEL, 2014, p. 32).

O fato de as pessoas dançarem até o nascer do sol sugere uma ambientação de alegria e de harmonia familiar entre amigos e vizinhos, mas o narrador ao falar da ‘dança’ não vê sentido em tal ritual, geralmente desempenhado por lazer e/ou para estreitar laços, para expressar prazer ou outro estado de espírito.

A dança em sua ótica era em si “passos sem razão”, considerando que seu pai encontrava-se doente no mesmo local, no andar acima, e somente ele respeitava a situação. Com isso, percebe-se um comportamento psíquico da personagem que se sente deslocada em um ambiente que ao invés de oferecer aconchego e tranquilidade passa a lhe despertar intranquilidade.

No conto, a trama também se desenvolve por meio do foco narrativo autodiegético, pois o herói aborda os momentos difíceis vividos por ele no dia da solitária morte do pai. Genette (1995, p. 184) afirma que o “foco narrativo é equivalente a ponto de vista”. Nesse sentido, percebe-se que a focalização interna se dá pela perspectiva da personagem principal, pois em toda a história faz-se possível perceber a visão do narrador-personagem diante dos fatos:

Cansado de tentar falar com o mundo, cansado de tentar me fazer entender, ou entender o outro e me inserir nesta lógica, sentei-me ao pé de uma árvore aonde o som chegava mais fraco e dormi. Dia seguinte, eu tinha esquecido por que dormi ali (PIMENTEL, 2014, p. 33).

Na citação acima se encontra um narrador presente na história, transmitindo ao leitor uma impressão de proximidade da ação narrada. Com voz autodiegética, por meio das expressões “me inserir nesta lógica” e “sentei-me”, demarca-se a primeira pessoa do discurso. Pelos vocábulos “cansado de falar com o mundo” e “cansado de tentar me fazer entender” tem-se uma narrativa subjetiva, em que o narrador se sente fadado por não ser visto ou entendido pelas pessoas que o cercam.

Quanto ao espaço físico não há descrição minuciosa da casa, de seus cômodos ou objetos. Contudo, em algumas partes da narrativa aparecem momentos vivenciados na cozinha, um lugar de convívio e onde a família se junta para fazer as refeições: “mamãe acordou cedo, coou o café, botou a mesa, nem precisou acordar meus irmãos” (PIMENTEL, 2014, p. 33). A presença da atmosfera de exclusão deve-se à indiferença sentida pelo narrador-personagem, uma vez que se vê excluído dos momentos de convívio familiar, falando somente da mãe e dos irmãos, mostrando que tal ambiente não contribui para sua integração ao seio familiar.

A lembrança de outros espaços vem ao personagem-narrador em prol de demarcar sua memória psicológica, que desde a época da infância sente-se aborrecido e excluído naquele recinto: “todas as outras crianças das fazendas vizinhas, agitavam-se e olhavam o céu com maravilha. Eu achava inútil aquilo, até porque se apagava tão rápido, enchia os olhos de um brilho que lançava faíscas à alma e doía em algum lugar” (PIMENTEL, 2014, p. 31). E continua sendo pessimista até a fase adulta:

Nessa noite, houve festa, atabaques, tambores, cantorias gritos e risos [...] festa, enfim. Eu me encolhi num canto e assisti, achando tudo aquilo desnecessário, afinal papai estava no andar de cima, doente, parado há muito tempo, sem participar e, mesmo que pudesse, duvido que papai fosse à festa (PIMENTEL, 2014, p. 32).

Naquele ambiente familiar havia noites de festas, risos e alegria, mas ao invés de participar o narrador-personagem se encolhe em um canto revelando um estado preocupado, repleto de conflitos interiores, desacreditado e sem esperança no que via. Tal atmosfera de exclusão tornou-lhe um ser avaliador e classificador da “felicidade” – representada pelos substantivos “festa, atabaques, tambores, cantorias gritos e risos” – que em sua visão deveria ceder lugar a “tristeza”, considerando que o patriarca da família estava enfermo naquele mesmo local.

Influenciado pela situação que a seu ver deveria ser triste para todos os que habitavam o recinto, o narrador-personagem passa a ser uma pessoa negativa, acha tudo “desnecessário”, sentindo-se totalmente deslocado do grupo. Essa negatividade se potencializa no emprego da frase “mesmo que pudesse, **duvido** que papai fosse à festa”, com realce ao termo de oposição ‘duvido’.

O segundo local que aparece bastante nas entrelinhas da narrativa é o quarto, ambiente mais íntimo, local de descanso e de refúgio: “subi vagaroso em direção ao quarto de papai e notei que o quarto era apenas uma fotografia na parede, amarela, manchada, puída, velha, não, não velha, antiga” (PIMENTEL, 2014, p. 34).

O quarto que deveria ser fonte de jazigo para o narrador se transforma em uma fotografia antiga e gasta pelo tempo, expressa na cor amarelo-desbotada, contribuindo para mostrar que a personagem se sente perdida naquele recinto fúnebre, pois de fato “a fotografia é antes de tudo o anúncio de morte, de ausência. A ausência é imagem. É sobre o que já passou e sobre o que virá – a partida, o desaparecimento, a destruição” (BRIZUELA, 2014, p. 129).

No conto em análise, assim como em outros da coletânea, a morte se faz presente de modo sorrateiro e solitário. O narrador-personagem inicia a narrativa descrevendo sua tristeza naquela noite ao ver o sofrimento e a agonia do pai, minutos antes de se começar os ritos de passagem para outro mundo: “eu sentia dor e não sentia fome. Papai estava na cama, adoecido desde muito tempo, ignorado por todos já, apenas uma sombra que ocupava um espaço no mundo e atrasava o título de viúva de mamãe” (PIMENTEL, 2014, p. 32).

Segundo Rodrigues (1983, p. 174), no início do séc. XX “a morte no leito é menos pública que anteriormente. O moribundo tem agora em torno de si apenas a sua família mais próxima e os amigos mais íntimos”. No conto tem-se a presença da morte no leito, podendo ser comparada aos costumes do séc. XX, porém percebe-se que o moribundo mesmo estando em sua casa, no seu quarto, sente-se isolado diante da morte iminente. Partindo sozinho, sem ter alguém que segurasse suas mãos, uma ‘sombra’ sem importância que apenas ocupava um ‘espaço’ qualquer, não notada pelos demais moradores da residência:

Eu só estava lá e ouvi um grito, vindo da casa, vindo do quarto onde papai estava. Corri até lá e me deparei com o último suspiro de papai, como o último movimento da cortina, com o derradeiro encerramento do show. Só eu assisti ao espetáculo. Eu sabia, eu sentia que papai estava morto, sem saber o que viria a seguir. Papai morto na cama, eu esperando que algo fantástico acontecesse (PIMENTEL, 2014, p. 32).

A morte no leito ganha reforço de aparecimento quando o narrador se depara com o “último suspiro” do pai e com o “último movimento da cortina”, sendo a vida

comparada a um objeto, que faz parte de um local, um teatro, que ao ser fechado determina o final de uma etapa. Isso vem reafirmado na expressão ‘encerramento do show’, ou seja, a vida é como um espetáculo que um dia se encerra com a finitude.

O fato de o pai do narrador estar morto na cama transmite uma atmosfera mórbida no quarto, vindo em conformidade a um ambiente de tristeza e solidão notado e transmitido pela percepção da personagem principal, que diante do fim de alguém próximo não sabe o que esperar a seguir, talvez um milagre, com toda a certeza algo fantástico.

De acordo com Blanchot (2011, p. 105), “morrer bem significa morrer com decência, coerente consigo mesmo e no respeito dos vivos. Morrer bem é morrer em sua própria vida [...]. Assim, nota-se que a morte sugerida nesse conto está em desacordo com a ideia do autor, pois há o desrespeito mediante um moribundo que se encontra em um leito solitário, sem a presença nem a admiração dos vivos. Ademais, no desfecho da narrativa o falecimento do pai confunde-se com a ideia de perecimento do filho, considerando que se faz passível de subentender que o narrador-personagem também morre:

Lá no jardim, a festa continuava e, acredito, ninguém deve ter ouvido. Por isso, ou por qualquer outra razão que me escapa, da qual me esqueci ou nunca soube, fechei os olhos lentamente, como a cortina que desce encerrando um show que nunca teve plateia (PIMENTEL, 2014, p. 36).

O fato de a festa continuar “lá no jardim” sugere novamente a distância que o narrador personagem se encontra do ambiente de alegria, enquanto os outros desfrutam da felicidade nesse espaço da casa o mesmo sofre a agonia de sua morte solitária, expressa na oração “fechei os olhos lentamente”.

Ainda, vê-se a mesma história do pai se repetindo com o filho narrador, pois enquanto as demais pessoas festejam o protagonista, sentindo-se abandonado, vem a óbito silenciosamente e sem percepção por parte de outrem. Tem-se novamente o fim do espetáculo da vida, “como a cortina que desce encerrando um show” a evidência de um final irreversível impede quaisquer outras encenações no palco do teatro da vida.

Dessa forma, percebe-se que Paulo Sesar Pimentel trabalha os espaços em suas narrativas de maneira que a configuração da personagem resulta da relação

com a descrição do espaço e dos objetos a ele ligados, reafirmando a complexa relação entre o homem e sua localização no/para o mundo.

3. Considerações finais

Em conformidade com Rodrigues (1983), a morte como perda somente é sentida pelo humano porque ele reconhece a sua individualidade. Se cada homem é único, o falecimento implica na aniquilação de sua existência na sociedade. Sendo a morte um acontecimento social, os processos de luto e significação variam de acordo com a cultura e mitos, fatos que geram um impacto direto nos rituais de adeus.

Dessa forma, observou-se que os sentimentos que a morte evoca nos indivíduos que permanecem vivos são melhores compreendidos na possibilidade de rituais funerários, que amparam e dão esperança aos que vivem de que a morte não é o fim de tudo, mas sim um começo de um novo formato de vida.

Assim, concluímos que o contista Paulo Sesar Pimentel apresenta na sua narrativa características da contemporaneidade à medida que mostra a visão de um mundo conturbado, cheio de interrogações. Concluímos também que o espaço representado na narrativa eleita desempenha variadas funções: situa geograficamente as personagens, antecipa fatos da narrativa, sendo em elevada parte, a projeção psicológica das personagens. Por intermédio dos sentidos as personagens percebem o lugar no qual estão inseridas e isso produz significados em relação à questão personagem/espaço.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História da morte no Ocidente**: da Idade Média aos nossos dias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BRIZUELA, Natalia. **Depois da fotografia**: uma literatura fora de si. Tradução de Carlos Nougué. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

GENETTE, Gérard. **Discurso da Narrativa**. Lisboa: Vega, 1995.

LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976.

PIMENTEL, Paulo Sesar. **O cão sem penas**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2014.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

RODRIGUES, J. C. 1983. **Tabu da morte**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

3. MISTÉRIOS DA VIDA: A CIÊNCIA ESCONDIDA NOS LIVROS LITERÁRIOS

Heloísa Alves Braga

Graduada em Letras pela Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais
– PUC/MG.

Mestra em Letras pela Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais
– PUC/MG.

Especialização em andamento em
Neuropsicopedagogia pelo
Instituto Pedagógico de Minas Gerais –
IPEMIG.

Professora de língua portuguesa na
Secretaria de Estado de Educação de
Minas Gerais.

E-mail: helobrag0304@gmail.com

Francisca Junia Macieira

Graduada em Química pela
Universidade Federal de Viçosa,
Campus Florestal - UFV.

Mestra em Química Inorgânica pelo
Programa Multicêntrico em Química da
Universidade Federal de Viçosa - UFV.

E-mail: franmacieira@yahoo.com.br

Maycon André dos Santos

Graduado em Matemática pela
Faculdade Pedro II.

Especialista em História e Cultura Afro-
Brasileira e Indígena pelo Centro
Universitário Internacional - UNINTER.

Professor de matemática na Escola
Estadual Joaquim Corrêa.

E-mail: mayycon_94@hotmail.com

Resumo: Partindo do pressuposto que existe uma dicotomia entre as Ciências Exatas e as Ciências Humanas, fato que revela o interesse das pessoas por apenas uma das áreas citadas, por acreditar na inexistência de relações entre elas, decidiu-se elaborar este estudo com o objetivo de mostrar que não precisa haver dissociação entre as Ciências Exatas e as Ciências da Linguagem, além de buscar evidenciar que Ciência não é somente Química, Física, Matemática e Biologia, como ressalta o senso comum, mas que existem também as Ciências da Linguagem, as Ciências Humanas, as Ciências Sociais. Dessa forma, procura-se evidenciar que toda Ciência deve ter igual valor diante da sociedade, ressaltando que são importantes para a transformação da vida das pessoas, cada uma com suas contribuições. Para alcançar os objetivos propostos utilizamos como *corpus* deste trabalho o livro “O código da Vinci”, de Dan Brown, além de alguns trechos de outros livros literários que apresentam em seu enredo as Ciências Exatas, de forma explícita ou implícita. A partir da leitura dos textos, analisamos a incursão das Ciências, em especial da Matemática e da Química, nas obras, fazendo um estudo teórico-bibliográfico, investigando os elementos científicos presentes no *corpus*. Com tais análises, pretendemos mostrar às pessoas que existe muita Ciência escondida nos livros literários, que muitas vezes passam despercebidas pelos leitores. Procurando ressaltar que é possível aproximar as áreas de Humanas e Exatas de forma atrativa para as pessoas. Visando atingir aqueles que não se sentem motivados ao estudo da Ciência, em especial da Matemática e da Química, bem como os que não se interessam pela leitura de textos literários, devido à forma como tais estudos lhes são apresentados. Assim, entendemos que tal estudo mostra-se relevante para uma perspectiva não dicotômica, e até mesmo interdisciplinar, das diversas ciências, que podem e precisam conviver em harmonia, principalmente na Academia.

Palavras-chave: Literatura; Ciências; Dicotomia/Harmonia.

MISTÉRIOS DA VIDA: A CIÊNCIA ESCONDIDA NOS LIVROS LITERÁRIOS

**Heloísa Alves Braga
Francisca Junia Macieira
Maycon André dos Santos**

1. Ciências Humanas e Ciências Exatas: aproximações possíveis

Normalmente, as pessoas sentem-se inseguras diante daquilo que desconhecem, isso pode ocorrer em todos os campos do conhecimento, assim, não é incomum observar alguém que não compreenda a matemática ou a química e ter medo de estudá-las, da mesma forma não é difícil observar alguém que não consegue compreender a linguagem ou a estratégia discursiva de determinado autor e decide abandonar a leitura de um determinado texto.

Dessa forma, entende-se que os indivíduos perdem diversas oportunidades de adquirirem conhecimento porque desconhecem seus conteúdos. Por desconhecerem que um texto "[...] esconde sob o mesmo termo objectos diferentes. Por exemplo, a natureza, o Sol e a água da poesia não são exactamente a mesma Natureza, o Sol e a água da ciência" (Santos, 2005, p.2). Também pode ocorrer de alguns terem resistência a determinado conteúdo porque preferem outro, como se no mundo as coisas fossem separadas em pequenos frascos e pudessem ser analisadas de maneira distinta. Esquecem, ou até mesmo desconhecem, que tudo está interligado, em um emaranhado de conhecimento que não conseguem fazer sentido por si só, remetendo a um conhecimento oriental antigo: o Yin e o Yang, que, segundo crenças orientais, são opostos que se complementam.

Na sociedade atual, diferentemente da antiguidade, há uma busca pela especialização, com isso as áreas tendem a se fragmentar, como, por exemplo, a criação de uma barreira entre amantes de Exatas e amantes de Humanas, impossibilitando a interação dessas pessoas em diversas áreas pelo simples fato de obterem entre si metodologias completamente distintas e visivelmente diferentes umas das outras.

Nesse sentido, Lutfi (1997, p. 6), afirma:

Não sei qual o motivo pelo qual nós sempre pensamos em forma dicotômica, homem-mulher; rico-pobre; burguesia-proletariado. Essas oposições impedem que pensemos em mediação. Consideremos alguns exemplos nas aulas de química. Ensinamos metal isoladamente de não metal. Só que é impossível definir metal isoladamente, porque ser metal é uma tendência. [...] se pensarmos em termos de tendência, podemos considerar que cada elemento químico é metal e não metal ao mesmo tempo, em um determinado grau.

Achamos, neste tema, uma oportunidade de mostrar aos amantes das Ciências Humanas, que não é preciso haver uma dissociação com as Ciências Exatas, e vice-versa. Revelar que é sim possível uma interação entre as áreas a partir de elementos de Humanas presentes em Exatas, elementos de Exatas presentes em Humanas e diversos outros exemplos. Muitas vezes, as visões veiculadas pelos textos remetem a algumas das concepções de ciência consideradas inadequadas, que são manifestadas por alunos e professores de todos os níveis de ensino, de acordo com estudos da área da Didática das Ciências Naturais (FERNÁNDEZ *et al.*, 2002).

Assim, procuramos descobrir se é possível despertar o interesse das pessoas em áreas do conhecimento inversas ao seu interesse, além de mostrar que não precisa haver dissociação entre as Ciências Exatas e as Ciências da Linguagem; buscando, além disso, evidenciar que Ciência não é somente Química, Física, Matemática e Biologia; e, principalmente, ressaltar que toda Ciência deve ter igual valor diante da sociedade, que são importantes para a transformação da vida das pessoas, cada uma com suas contribuições.

Demonstrando tal valor por meio da leitura de textos ficcionais que estimulam o conhecimento das Ciências, de forma a despertar o interesse de leitores assíduos e de leitores em formação, por meio dos mistérios apresentados nos livros.

De acordo com Galvão (2006), a análise de uma obra literária abre caminho a um ensino interdisciplinar, promovendo o desenvolvimento de competências inerentes ao ensino das ciências e da literatura, envolvendo alunos e professores de áreas distintas numa tarefa comum

Para tanto, a princípio, analisamos alguns livros literários a fim de encontrar alguns indícios de química e/ou matemática neles. As obras selecionadas foram: *Alice no país das Maravilhas*, de Lewis Carroll, *O Código da Vinci*, de Dan Brown,

Frankenstein, de Mary Shelley, e *Perfume, a história de um assassino*, de Patrick Süskind.

Visando um estudo mais detalhado, apenas observamos as Ciências nos demais livros e enfatizamos o estudo apenas do *Código da Vinci*, de Dan Brown, porém ressaltamos que tal análise pode ser feita perfeitamente nos demais livros citados bem como em outros livros que não foram especificados neste trabalho.

Tal livro foi escolhido por ter uma linguagem mais acessível ao leitor em formação e por apresentar em seu enredo inúmeras alusões às Ciências.

2. Conceituando as ciências

Para melhor compreensão de nossa proposta, trouxemos algumas conceituações sobre Ciência, Matemática, Química e Literatura, visando ressaltar como elas são expostas pela sociedade, relacionadas ao senso comum, como disciplinas divergentes, quiçá opostas; que não podem se relacionar, para, então, quebrar este paradigma, evidenciando que nos primórdios, na época dos grandes filósofos, as ciências naturais e sociais eram unificadas e perfeitamente relacionadas e que, hodiernamente, também podem e devem ser relacionadas e estudadas como um todo.

Para isso, vamos definir cada um dos termos supracitados:

Matemática é compreendida como a ciência que estuda o raciocínio lógico e “abstrato”, envolvendo estatística, quantidades, espaços, medidas, possibilidades, mercado financeiro dentre outros. O trabalho com a Matemática busca criar padrões, fórmulas, explicações, conceitos, axiomas e deduções envolvendo todo o universo matemático que engloba tudo em nossas vidas, seja o consumo de alimentos, a disponibilidade de saneamento básico, entender o motivo dos preços dos produtos mudarem etc.

Há muito tempo busca-se um consenso quanto à definição do que é a matemática. No entanto, nas últimas décadas do século XX tomou forma uma definição que tem ampla aceitação entre os matemáticos: a matemática é a ciência das regularidades (padrões). Segundo essa definição, o trabalho do matemático consiste em examinar padrões abstratos, tanto reais como imaginários, visuais ou mentais. Ou seja, os matemáticos procuram regularidades nos números, no

espaço, na ciência e na imaginação e formulam teorias com as quais tentam explicar as relações observadas. A Matemática foi criada para resolver todos os problemas de nossas vidas.

Uma outra definição seria que matemática é a investigação de estruturas abstratas definidas axiomaticamente, usando a lógica formal como estrutura comum. As estruturas específicas geralmente têm sua origem nas ciências naturais, mais comumente na física, mas os matemáticos também definem e investigam estruturas por razões puramente internas à matemática (matemática pura), por exemplo, ao perceberem que as estruturas fornecem uma generalização unificante de vários subcampos ou uma ferramenta útil em cálculos comuns (FNDE, s/a).

A Química, por sua vez, é uma ciência que estuda a composição, estrutura e propriedades da matéria e as mudanças sofridas por ela durante as reações químicas e sua relação com a energia (FNDE, s/a). Está presente no nosso cotidiano, como nos alimentos e água que consumimos, nos cosméticos e até mesmo no nosso organismo, uma vez que este é composto por substâncias que sofrem reações químicas que permitem que estejamos vivos.

A Química é chamada muitas vezes de ciência central porque é a ponte entre outras ciências como a Física e outras ciências naturais, como Geologia e Biologia. É considerada, juntamente com a Física e a Matemática, uma ciência exata. A química possui papel fundamental no desenvolvimento tecnológico, pois a utilização dos conceitos e técnicas desta ciência permite a obtenção de novas substâncias, além de preocupar-se com a prevenção de danos e exploração sustentável do meio ambiente (FNDE, s/a).

Enquanto Literatura é compreendida como a reflexão de uma determinada época vivida pelo escritor, é um recontar da realidade, por meio do ponto de vista do poeta. Conforme Afrânio Coutinho (1976, p. 95) ressalta,

A literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada, através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferente dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social. O artista literário cria ou recria um mundo de verdades que

não são mais medidas pelos mesmos padrões das verdades ocorridas. Os fatos que manipula não têm comparação com os da realidade concreta.

No entanto, a literatura bem representa uma época, a sociedade como um todo, a experiência da humanidade, suas conquistas e mazelas, conforme completa Coutinho (1976, p. 96),

São as verdades humanas gerais, que traduzem antes um sentimento de experiência, uma compreensão e um julgamento das coisas humanas, um sentido de vida, e que fornecem um retrato vivo e insinuante da vida. A Literatura é, assim, vida, parte da vida, não se admitindo que possa haver conflito entre uma e outra. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana.

Partimos do pressuposto que, mesmo que a Química e a Matemática tenham definições tão específicas, até mesmo “duras”¹, de acordo com o senso comum; podem ser relacionadas com a Literatura, pois, conforme Lavoisier “[...] Um método analítico é uma linguagem; uma linguagem é um método analítico, e estas duas expressões são, em certo sentido, sinônimas” (LAVOISIER *apud* BELL, 2002, p. 125).

De acordo com Godfrey-Smith (2002, p. 52), as teorias das ciências naturais baseiam-se na forma como os fatos se conectam com o mundo, enquanto as ciências sociais explicam os fatos a partir das interpretações das vivências de cada indivíduo. Concluindo que “Uma tarefa filosófica importante seria a de integrar a perspectiva natural-científica (incluindo a biológica) e a perspectiva social-científica a respeito desses dois tipos de fatos, de modo a coordená-los”.²

Ou seja, há uma dicotomia entre as ciências que nos primórdios não havia, enquanto as ciências naturais analisam os fatos, as ciências naturais analisam o contexto em que os fatos ocorreram, no entanto, o que normalmente é ignorado nesse tipo de análise é que tanto o fato quanto o contexto são relevantes para a

¹ Duras aqui entendido conforme o termo inglês STEM (*Science, Technology, Engeneering and Mathematics*), as quais se opõem àquelas consideradas ciências “moles”, ou seja, ciências humanas e sociais. Termos que trazem inúmeras reflexões, devido a seu cunho até mesmo pejorativo, o qual não será amplamente discutido aqui, apenas acenado como uma maneira errônea de classificar as ciências como exatas (precisas, duras, até mesmo inquestionáveis) e ciências sociais (maleáveis, moles, em que “tudo é possível”).

² Tradução nossa.

compreensão da ciência como um todo, por isso, apesar das definições específicas de cada área do conhecimento, a ciência é um todo unificado e interdependente.

Além disso, Ette (2015, p. 99) ressalta que “Sem o prazer do texto, sem o jogo entre literatura e prática acadêmico-científica não haverá ciência fruidora”.

Diante do exposto, observamos que uma das formas de mostrar às pessoas que as ciências humanas e exatas são próximas é por meio de uma leitura significativa e reflexiva de livros literários que abordam as ciências. Tal leitura deve ser feita primeiramente pelo professor/leitor intermediador e, em seguida, exposta aos alunos/leitores, com o objetivo de vivenciar experiências ímpares, que não seriam possíveis em uma leitura comum.

3. As ciências escondidas nos livros literários

Separamos alguns textos que apresentam as ciências naturais em seus enredos, para, a partir de suas leituras, incentivar o leitor incipiente, a olhar além do texto, visando instigar o conhecimento científico e o prazer pela leitura ficcional, revelando uma aproximação das ciências exatas com as humanas, que não precisam ser vistas como inimigas.

Conforme ressalta Larrosa (2011, p. 10), “a leitura pode ser uma experiência. Uma experiência de linguagem, uma experiência de pensamento, e também uma experiência sensível, emocional, uma experiência que envolve nossa sensibilidade, nossos sentimentos”. Por isso, cada experiência com a leitura deve ser incentivada de acordo com os conhecimentos de mundo de cada indivíduo e para aqueles que não têm o costume de ler porque preferem as ciências exatas precisam saber que este tipo de conhecimento está presente nos livros, sendo possível ampliar seus estudos na área, por meio de uma leitura detalhada, intermediada pelo professor em sala de aula.

Ressaltando o documento do MEC o qual afirma que

Cabe ao professor o papel de desenvolver no aluno o gosto pela leitura a partir da aproximação significativa com os livros. Não há receitas a seguir: cada professor com sua história de leitura e as necessidades de seus alunos, tem condições de avaliar melhor o caminho a ser desbravado. No entanto, para que haja êxito na formação do leitor, precisamos efetivar uma leitura estimulante reflexiva, diversificada, crítica, ensinando os alunos a usarem a leitura para viverem melhor (BRASIL, 2007, p. 26).

Tarefa esta que não cabe apenas ao professor de Língua Portuguesa, conforme Ferreira (2016), que ressalta

[...] que todo professor, independente da disciplina que ensina, é professor de leitura e deve incentivar seu aluno a ler e escrever, a interpretar, problematizar e compreender materialidades diversas, a colocar-se como sujeito de sua leitura/escrita e mobilizar suas condições de produção. A afirmação de que o professor de leitura deve mobilizar tais práticas é menos prescritiva do que ilustrativa do meu modo de compreender a leitura e a educação em ciências. A ciência é uma leitura do mundo, da vida, e por mais que seus sentidos sejam regulados e estabilizados pelo discurso científico, na leitura escolar das ciências reverberam outras leituras (FERREIRA, 2016, p. 115).

Assim, valorizando o sentido de

Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas, com o que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos deforma ou nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos (LARROSA, 2002, p. 133).

Com este fim, lemos os seguintes textos: *Alice no país das Maravilhas*, de Lewis Carroll, *O Código da Vinci*, de Dan Brown, *Frankenstein*, de Mary Shelley, e *Perfume, a história de um assassino*, de Patrick Süskind.

Conforme Caderno Os Desafios da Escola Pública Paranaense (2014), da Secretaria de Educação do Paraná, os estudos a respeito da leitura de textos literários em disciplinas de caráter científico, como é o caso da química, indicam que a relação entre áreas aparentemente tão distintas pode trazer significativas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, no sentido de promover situações de ensino que problematizem os valores humanos e os significados da química no contexto social. A literatura ainda pode trazer aos educandos uma maneira diferente das aulas tradicionais e aguçar o interesse pela química, a matemática - as ciências naturais e exatas, de forma geral -, que talvez, até aquele momento não chamava a atenção.

Assim,

[...] através da metalinguagem estabelece-se o estatuto científico do saber que se opõe ao senso comum, isto é, constrói-se com a metalinguagem o domínio da objetividade do sistema. [...] O sistema de ensino atribui a posse dessa metalinguagem ao professor, autorizando-o. O professor, por

sua vez, se apropria do cientista e se confunde com ele sem se mostrar como voz mediadora. Apaga-se o modo pelo qual se faz essa apropriação do conhecimento do cientista tornando-se, o professor, detentor daquele conhecimento (Idem, p. 30-31).

Na contemporaneidade é quase impossível, no contexto do senso comum, que a Matemática, Química ou qualquer ciência exata ou natural, se correlacione com Linguagens e Literatura, o que é um grande erro pois a Matemática também é uma linguagem; e, as ciências de um modo geral, todavia estão presentes na literatura de maneira explícita e absoluta, seja nas diversas formas e contornos presentes nas obras assim como no discurso empregado nas mesmas.

Nos “entrelugares” é possível a abertura de espaços para que os estudantes de ciências exatas, cujas dimensões empírica, lógica e racional são priorizadas durante a formação acadêmica, tenham, também, possibilidade de desenvolver suas dimensões imaginária, mítica e simbólica, visando uma educação mais heurística do ser, que valorize a criatividade, rompa com normatizações e alargue os campos científicos de modo a construir conexões entre diferentes saberes (ALMEIDA, 2006).

Para exemplificar tais elucidações, trazemos o livro *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, que era matemático, poeta e escritor. Nessa obra, o autor tece na figura de Alice muitas críticas ao rumo que a Matemática estava tomando entre os anos de 1850 e início dos anos 1900. Como no excerto:

“Tenho certeza que não sou Ada”, disse ela, “pois o cabelo tem longos cachos, e o meu não tem nenhum. E eu tenho certeza de que não sou Mabel, pois sei muitas coisas, e ela, oh, ela sabe tão pouco! Além do mais, *ela* é ela, e *eu* sou eu e... oh, meu Deus, como é complicado tudo isso! Vou ver se ainda sei todas as coisas que sabia antes. Deixe-me ver: quatro vezes cinco é doze, e quatro vezes seis é treze, e quatro vezes sete é... oh meu Deus! não vou chegar nunca a vinte desse jeito! Entretanto, a tabuada não quer dizer nada [...] (CARROLL, p. 26-27).

Carroll mostra nesse trecho como a Matemática estava ficando cada vez mais complexa e as coisas que antes eram tão simples como resolver uma multiplicação não mais eram tão simples de entender. O que nos leva a refletir na possibilidade de tal abstração ser o motivo pelo qual Literatura e Matemática parecem tão distantes. No entanto, observando a própria vida de Lewis Carroll podemos concluir que não, pois ele é prova viva de que é possível gostar e trabalhar

com os dois, mas que a Matemática para ser apreciada precisa fazer o mesmo sentido para a vida dos indivíduos.

No livro *Alice no país das maravilhas*, focamos apenas na parte matemática. Abordaremos agora a química no livro *O perfume - a história de um assassino*, de Patrick Suskind.

Esse livro de Patrick Suskind narra a história de Jean Baptiste, nascido em meio a peixes podres, que cresceu e sobreviveu a todos os tipos de sofrimentos e se tornou um grande perfumista e assassino em série. O personagem principal possuía um olfato extremamente apurado e na busca do cheiro das mulheres, utilizava a técnica da destilação, um método de separação de misturas que permite obter diferentes fragrâncias.

Durante o dia misturava perfumes e preparava os demais produtos aromáticos e ervas, e à noite se ocupava exclusivamente com a arte misteriosa da destilação. Seu plano era produzir substâncias aromáticas completamente novas e, com isso, criar ao menos alguns odores que carregava dentro de si (SE/PR, 2014, p. 20).

Com essa história, a literatura e a química se aproximam, uma vez que a compreensão da mesma envolve conhecimentos científicos envolvidos na obra.

Outro livro que tem as ciências muito bem representadas em seu enredo é *Frankenstein*, de Mary Shelley, no livro Victor Frankenstein é um estudioso das ciências naturais que fica obcecado em criar uma nova espécie de homem capaz de ser mais forte e resistente a doenças. Um trecho que retrata bem essa imagem é este:

A partir desse dia a ciência natural, e particularmente a química, na mais ampla acepção da palavra, tornou-se minha única ocupação. Li sofregamente as obras dos modernos pesquisadores. Não perdia as aulas, e cultivava as relações dos homens de ciência da universidade. Mesmo em M. Kempe, descobri boa dose de bom senso e valiosas informações, combinadas, é verdade, com uma aparência e modos repulsivos, mas que não diminuía a importância de seus ensinamentos (SHELLEY, 1998, p. 45).

Em inúmeros trechos, Victor cita estudiosos que ele estuda e faz referência a seu grande desempenho na área científica, a qual gerava grandes avanços, na época em que o texto fora escrito. Revelando assim, que um aprofundamento na

leitura, levando o leitor a pesquisar os termos científicos e os autores citados no texto, fazem uma aproximação da literatura com a Ciência.

No livro *O Código da Vinci*, é notório a presença da Química e da Matemática no enredo, no qual se usam de técnicas e de conhecimentos científicos para o desenrolar da trama.

Em primeiro lugar vamos abordar a Química. Uma das técnicas abordadas é o uso da luz negra, Bezu Fache e Sophie Neveu utilizam a luz negra para decifrar o que Saunière havia deixado escrito para Sophie.

A luz negra possui diversas aplicações práticas no cotidiano do homem, como para identificar obras de arte e notas de dinheiro falsificadas. A identificação dos materiais através da luz negra, que é uma luz ultravioleta se dá sobre compostos fosforescentes, que são substâncias capazes de absorver a luz produzida por alguma fonte externa, reemitindo-a em forma de luz visível, mesmo após a interrupção da iluminação é cessada (SILVA, 2015, p. 3). Após a interrupção do estímulo luminoso, os materiais fosforescentes emitem lentamente parte da energia absorvida em forma de luz visível, exibindo um brilho fraco durante longos intervalos de tempo.

A técnica usando a luz negra é capaz ainda de realçar restaurações, danos e outros detalhes invisíveis a olho nu de pinturas, podendo assim alinhado a outras análises confirmar a veracidade ou não de pinturas (Schneider, 2017) em reportagem a cientistas do Laboratório de Ciência da Conservação (Lacicor), da Faculdade de Belas Artes da UFMG.

Além dos livros já citados, há um destaque para o livro *O código da Vinci*, de Dan Brown, pois se deliciar nessa literatura é também viajar por um mundo de simetria, cores, artes e muita geometria. A própria chave de abóbada é um exemplo do contexto de simetria quando Silas, em um telefonema com o Professor, fala de terem confirmado a descoberta da chave de abóbada que para eles revelaria o esconderijo de um dos maiores segredos e que se necessário fosse dariam a vida para protegê-la, no contexto matemático arquitetônico a chave de abóbada é uma peça que divide uma obra ou construção em duas partes com distâncias iguais.

A Pirâmide do Museu de Louvre citada no livro estudado é outro exemplo de como a Matemática está presente em boa parte das narrativas, situada na entrada do Museu de Louvre, segundo Brown é constituída por 666 painéis de vidros “o

número de satã”, existem aí duas lendas urbanas; a primeira: não são 666 painéis de vidros e, sim, 673. A outra lenda é que o número 666 é de satã ou da besta, seja lá a definição que dão para tal personagem, na realidade o número 666 remete aos antigos (Gregos e Hebraicos) como um número do azar e estava ligado ao imperador Nero Cesar que caçava e matava cristãos, isso se deu pois: "Era comum, na Antiguidade, usar números para disfarçar um nome. Nos alfabetos grego e hebraico, cada letra tem um número correspondente. Então, se você somasse todas as letras do seu nome, você tinha um código numérico" (BOXALL *apud* BBC, 2016). Boxall afirma que “fazendo a transcrição do nome Nero Cesar em hebraico e trocando as letras por seus respectivos números temos a seguinte equação: $200+60+100+50+6+200+50=666$ ” (BBC, 2016).

Assim, percebemos que o número 666 foi inserido no livro para gerar um aspecto sombrio à história do livro, no entanto, pesquisar sobre ele nos levou a conhecer mais sobre a História e a instigar nos leitores a curiosidade em saber qual seria o número correspondente ao seu nome, proporcionando uma nova perspectiva de leitura.

Observando as projeções da Pirâmide do Louvre, em sua construção na década de 1980, temos a afirmação que sua base mede 35 metros e sua altura é de 20,6 metros, dividindo a base pela altura temos o número 1,69, coincidência ou não ele está bem perto de 1,61 o tão famoso phi, número de ouro, número da perfeição ou proporção áurea. Mas o que vem a ser o número phi e proporção áurea? O número phi é simbolizado por $\phi=1,618$ e é considerado o número da proporção e da harmonia, seu cálculo é feito quando pegamos uma linha e a dividimos em duas partes sendo x a parte maior e y a parte menor, essa divisão deve ser igual a soma de x+y dividido por x e tendo como resultado 1,618, em forma de equação fica da seguinte maneira:

$$\frac{x}{y} = \frac{x+y}{x} = 1,618 = \phi$$

O quadro da Mona Lisa que, no decorrer da trama, guarda alguns segredos e pistas sobre quem foi o assassino da história, além dos seus enigmáticos olhar e sorriso, esse quadro, o mais famoso de Leonardo da Vinci, foi todo pintado pelo

artista utilizando enquadramento e proporção áurea para que sua obra-prima fosse a mais harmoniosa, proporcional e perfeita possível.

Ou seja, o uso da proporção áurea pelo artista visa a perfeição, mostrando a beleza de forma agradável aos olhos, milimetricamente pensada, projetada e executada. Assim revela a importância que os artistas antigos davam à Matemática.

Outra famosa obra de Da Vinci que utiliza o número de ouro (ϕ) é o Homem Vitruviano, a partir dele o artista consegue trazer diversos cálculos que comprovam que o corpo humano é harmônico e que o homem é a criação mais perfeita feita por Deus.

A sequência de Fibonacci é outro tema matemático histórico abordado no livro, dentro da trama Saunière deixa escrito no chão uma sequência de números que parecia não fazer sentido algum, o que a deixa Fache sem entender o que se passava e qual era o sentido daqueles números estarem escritos no chão, já Shopie na hora percebeu que era a sequência de Fibonacci e que através dela a vítima tinha uma mensagem para passar e ajudá-los a chegar mais perto de encontrar o possível assassino.

Sequência de Fibonacci é uma sucessão de números, na qual o próximo número será sempre a soma dos dois números anteriores a ele. $1+1=2$, $1+2=3$, $2+3=5$, $3+5=8$, $5+8=13$, $8+13=21$... de maneira direta podemos escrever a sequência de Fibonacci assim: (1,1,2,3,5,8,13,21...) algo muito interessante que acontece nessa sequência é que se pegarmos um termo e seu antecessor e fazer a razão entre eles, quanto mais longe eles estiverem do início da sequência mais próximo essa razão estará de ϕ , o número de ouro, o número da perfeição. Veja: $1/1=1$; $2/1=2$; $3/2=1,5$; $5/3=1,666...$; $8/5=1,6$; $13/8=1,625$; $21/13=1,615$. Essa proporção está presente na natureza e também em muitos poemas, assim como diz Barco (1987, p. 44–45),

A sequência de Fibonacci torna-se interessante pela frequência e variedade de suas aparições na natureza e na arte, por exemplo, o número de pequenas flores que formam o miolo do girassol é um dos números da sequência de Fibonacci e alguns poetas romanos, como Virgílio, escreveram poemas nos quais a métrica está definida conforme a regra da sequência de Fibonacci.

Aproximar as áreas de Humanas e Exatas de forma atrativa é, na verdade, uma tentativa de retomar a origem das artes que não dissociavam as ciências, ao

contrário, tratavam-nas como algo complementar. Buscou-se, por meio da exposição de elementos das ciências Exatas presentes no livro, em especial da Matemática e da Química, ressaltar que é possível fazer esta interligação e até mesmo ampliar a forma de ler o texto de Dan Brown.

Ressaltando para o leitor incipiente que a Ciência pode surgir de forma explícita ou implícita e muitas vezes passa despercebida pelos leitores desatentos, por isso, o intermediador procurou fazer a leitura revelando essa Ciência oculta nos livros literários, tentando despertar a percepção dos leitores a uma experiência científica que talvez não tenha obtido em outras leituras, apresentando uma perspectiva de leitura diferente.

Por meio da leitura dos livros, observou-se que a Química e a Matemática estão presentes nas mais diferentes áreas e que é possível, sim, por meio da literatura aplicarmos conceitos, que parecem meramente teóricos, em coisas que transformam o cotidiano da sociedade. Compreendemos que uma disciplina não “caminha” sozinha na construção de uma ciência e a interdisciplinaridade pode ser observada em diversos lugares. Pois compartilhamos do pensamento de Morin (1991, p. 18), o qual afirma:

Durante toda a minha vida, nunca pude resignar-me ao saber parcelado, nunca pude isolar um objeto de estudos ao seu contexto, dos seus antecedentes, da sua evolução. Sempre aspirei a um pensamento multidimensional. Nunca pude eliminar a contradição interior. Sempre senti que verdades profundas, antagônicas umas às outras, eram para mim complementares, sem deixarem de ser antagônicas. Nunca quis esforçar-me para reduzir a incerteza e a ambiguidade.

Expressando que, por meio do estudo de livros literários, é possível ensinar Ciências e, a partir do estudo das Ciências, é possível despertar o interesse pela leitura literária.

4. Considerações finais

Podemos dizer que através do trabalho realizado correlacionar disciplinas que hoje são praticamente “inimigas” é algo possível e que sempre esteve ao nosso acesso, afinal, todos, ao menos uma vez, já ouvimos falar de Da Vinci e/ou de sua obra principal a Mona Lisa, o que não nos foi mostrado é que existe muitas ciências

na arte de Da Vinci e que a Matemática exposta em suas obras pode fazer mais sentido do que a própria Matemática nua e crua que nos é imposta, assim como na obra de Carroll, brevemente citada por nós, que é uma espécie de “poesia matemática”, na qual o autor explora a Matemática e faz diversas críticas aos rumos que a disciplina começou a tomar em sua época e que, hodiernamente, percebemos que de fato a Matemática é vista como a ciência das coisas difíceis que não é para qualquer um, o que nós humildemente discordamos.

Assim, é notório que é possível estreitar a relação das diversas áreas de conhecimento, na qual se vivencia e promove diálogos entre as ciências e a literatura, contribuindo para uma melhoria no ensino e nas relações entre leitor e leitura.

Dessa maneira, concluímos que existem diversas formas de conhecimento e que, apesar do *senso* comum acreditar que tais conhecimentos são divididos, não precisa haver dissociação entre eles. Há interligação entre todas as ciências – Exatas, Humanas, da Linguagem, Sociais – que por vezes parecem inimagináveis, entretanto com a leitura de textos literários que abordam, de forma direta ou indireta, tais temática é possível perceber a beleza harmônica de toda a Ciência, buscando mostrar o quão importante é a química, a matemática e a literatura para a transformação da vida das pessoas.

Referências

ALMEIDA, M. da C. de. Um alpendre lilás para a educação. In: Farias, C. A. **Alfabetos da alma**: histórias da tradição na escola. Porto Alegre: Sulina, 2016.

BARCO, L. O cientista é um privilegiado leitor da natureza. **Superinteressante**. Abril: São Paulo, 30 set. 1987. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/o-cientista-e-um-privilegiado-leitor-da-natureza/> Acesso em: 10 fev. 2021.

BBC. **666**: Desvendando o verdadeiro significado do 'número da besta' e outros mitos do Apocalipse. BBC, 18, jun. 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-36480815> Acesso em: 10 fev. 2021.

BELL, M. S. **Lavoisier no ano um** – O nascimento de uma nova ciência numa era de revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/Séries

Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. BRASIL. Brasília: MEC, 2007.

BROWN, Dan. **O código Da Vinci**. Tradução de Celina Cavalcante Falck-Cook. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

ETTE, Ottmar. **Saber Sobre Viver**. A (o)missão da filologia. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

FERNÁNDEZ, I. *et al.* Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 20, n. 3, p. 477-488, 2002.

FERREIRA, J. C. D. **Ficção científica e ensino de ciências**: seus entremeios. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FNDE, **Matemática**. FNDE,s/a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/4081-matem%C3%A1tica#:~:text=%C3%89%20a%20ci%C3%A1ncia%20do%20racioc%C3%ADnio,e%20defini%C3%A7%C3%B5es%2C%20estabelecer%20novos%20resultados> . Acesso em: 12 fev. 2021.

FNDE, **Química**. FNDE,s/a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/4083-qu%C3%ADmica#:~:text=%C3%89%20a%20ci%C3%A1ncia%20que%20estuda,sua%20rela%C3%A7%C3%A3o%20com%20a%20energia.&text=A%20Qu%C3%ADmica%20%C3%A9%20chamada%20muitas,naturais%2C%20como%20Geologia%20e%20Biologia> . Acesso em: 8 fev. 2021.

GALVÃO, C. Ciência na Literatura e Literatura na Ciência. **Interacções**, n. 3, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/225/1/C3.pdf> . Acesso em 14 fev. 2021.

GODFREY-SMITH, P. **On the evolution of representation a land Interpretive Capacities**, The Monist, v. 85, n.1: 50-69, 2002.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.

LUTFI, M. A abordagem sociológica do Ensino de Química. **Ciência & Ensino**, FE-Unicamp, Campinas, v. 3, p. 7-9, 1997.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Piaget, 1991.

SANTOS, M-E. Epistemologia do lixo (Doc 6 de Ciência, epistemologia e cidadania). Comunicação apresentada no Seminário "**Ciência como cultura**" na **Universidade Federal de São Carlos no âmbito do Projecto "A Ciência como Cultura: Implicações na Comunicação Científica"** - Programa de Cooperação Bilateral Portugal-Brasil ao abrigo do Convénio GRICES-CAPES (2005).

SCHNEIDER, Daniel. Como se descobre uma pintura falsa? **Revista Super Interessante**. São Paulo: Abril, 7 abr. 2017. Disponível em: super.abril.com.br/historia/como-se-descobre-uma-pintura-falsa/. Acesso em: 10 fev 2021.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ - SE/PR. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor - PDE** Produções Didático-Pedagógicas. Governo do Paraná, 2014.

SILVA, L. R. C da. Luz e química nas criações humanas: aplicações e funcionamento. In: **Redação selecionada e publicada pela Olimpíada de Química SP- 2015**. Disponível em: http://allchemistry.iq.usp.br/oqsp/OQSP-2016-2-Luiz_Silva.pdf. Acesso em: 10 fev 2021.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein**. Tradução: Everton Raph. Rio de Janeiro: Editora Ediouro, 1998.

SÜSKIND, Patrick. **O perfume** – a história de um assassino. Tradução: Flávio R. Kothe. 24 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

4. MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO À LUZ DOS GÊNEROS CONTO E HISTÓRIA EM QUADRINHO

Ricardo Ferreira de Sousa

Graduado em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional – UFT/PN. Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Professor da Secretaria de Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins – SEDUC/TO. E-mail: ricardof@uft.edu.br

Resumo: Este texto objetiva refletir, a partir dos *multiletramentos*, a mobilização de um ensino por meio de uma proposta de ensino atualizada, global e cultural, voltada para as práticas de Língua Portuguesa e analisando os fatores que se somam à esta. Embasamos esta pesquisa por meio de duas perguntas: *O que é multiletramentos? Por que é importante abordar a diversidade cultural e de linguagens multifaces na escola?* Para alicerçar este estudo, discutem-se, inicialmente, os fatores teóricos que correspondem às práticas múltiplas. Em seguida, voltamos algumas considerações críticas para o processo de construção e recepção na escola, portando da leitura, da escrita e da produção textual. E, por fim, apresentamos uma proposta de projeto escolar à luz da transposição didática, usando, para isto, os gêneros Conto e História em Quadrinho (HQ), fundamentado nas discussões apresentadas, isto é, visando aplicar o pressuposto teórico-metodológico deste objeto de estudo.

Palavras-chave: Multiletramentos; Conto; História em Quadrinho; Ensino; Língua Portuguesa.

MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO À LUZ DOS GÊNEROS CONTO E HISTÓRIA EM QUADRINHO

Ricardo Ferreira de Sousa

1. Considerações iniciais

Vivemos em uma era globalizada, permeada pelo crescente desenvolvimento tecnológico, a qual esta expansão requer constante atualização do sujeito para se relacionar com o meio e com os múltiplos recursos inovadores que nos são apresentados. Isto requer, em princípio, uma constante interação sociocultural, com a finalidade de expandir a comunicação, que tão sabiamente ocupa nossos espaços de lazer, trabalho, estudo, dentre outros.

A partir dessa abordagem, entendemos que a educação, em especial, no espaço escolar, precisa acompanhar algumas mudanças no ensino, isto é, atualizar o currículo conforme as novas modalidades de ensino e aprendizagem. Em tempos da pós-modernidade ou alta modernidade, a leitura, a escrita, a produção de texto e os signos linguísticos, que constituem práticas muito diferenciadas, devem ser valorizadas. Isto é, constituem práticas multiletradas socialmente globalizadas.

Segundo Rojo (2012, p. 13), o conceito de multiletramento corresponde a dois tipos específicos e importantes de multiplicidade para nossa sociedade, a saber, “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Nesse enredo, este artigo objetiva apresentar aos professores de Língua Portuguesa, de maneira teórica e metodológica, o trabalho multimodal, por meio da transposição didática com os gêneros Conto e História em Quadrinho (HQ), para ser trabalhado com alunos do 1º ano do Ensino Médio. Ademais, levanta-se uma breve discussão teórica dessa prática e os desafios que lhes são dispostos continuamente.

Em relação à multimodalidade, tanto o Conto quanto as HQs têm muito a contribuir. O gênero Conto, em geral, explora nuances de linguagens diversificadas,

oscilando entre a formalidade na expressão do narrador e a coloquialidade no discurso direto das personagens. Já o gênero HQ é essencialmente multimodal, na medida em que se configura por sua linguagem híbrida, interseccionando o verbal e o não verbal, de modo que ambas colaboram para o sequenciamento narrativo. Nesse caso, entende-se por não verbal tudo que envolve a composição imagética do gênero: os enquadres, as marcas estilísticas nos desenhos, a distribuição das cores, os formatos das caixas de diálogo, etc.

Espera-se que os resultados, certamente, levem o professor ao ato de não privilegiar o roteiro do livro didático, mas que considere a multimodalidade dos gêneros, legitimando a modalidade escrita e construindo outros modos de sentido. Isso também implica para o fato de que a pedagogia dos multiletramentos pode oferecer contribuições valiosas para a problemática da leitura de gêneros oriundos da internet e suas multissemióticas.

Este artigo traz, inicialmente, uma breve discussão teórica em torno dos temas multiletramentos, multiculturalidade e multimodalidade. Em seguida, discute-se os desafios do professor diante dessas modalidades. Logo, apresentamos uma proposta didática multimodal para se trabalhar em sala de aula, usando para isto, uma transposição didática com os gêneros Conto e HQs. E, por fim, as considerações finais fazem uma retomada do que foi exposto ao longo do texto.

2. Atualização e possibilidades a partir dos (multi)letramentos

O termo multiletramentos surge por volta de 1996, quando um grupo de professores e pesquisadores do Grupo de Nova Londres (GNL), à luz da proposta da *Pedagogia dos Multiletramentos*, documento que discutia os rumos da educação naquele momento, propôs adotar práticas sociais de letramentos múltiplos em uma perspectiva multicultural e multimodal, alicerçado pela diversidade globalizada de linguagens, mídias, culturas e tecnologias.

O conceito de *multiletramentos* extrapola as noções de *letramento*, pois, corresponde a múltiplas abordagens de ensino, repensando a prática atual escolar, e visando a inserção diversificada da comunicação e interação cultural no meio, de modo que o processo de ensino e aquisição dos alunos seja mais crítico e atual.

O termo letramento aparece por volta dos anos 1980, introduzido por Mary Kato no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Mais tarde, outros autores como Angela Kleiman e Magda Soares começam a usar o termo para diferenciar dos sentidos de outro fenômeno muito semelhante e que ainda hoje confunde alguns leitores, a alfabetização. Na década de 1980 o analfabetismo no Brasil estava em alta, com isso, a práxis escolar passou a empregar o letramento e seus níveis de escrita, leitura, oralidade, análise e produção textual, sob o prisma de evoluir os estudos e a realidade social.

Nesse contexto, em uma entrevista concedida ao portal da Olimpíada de Língua Portuguesa, *Escrevendo Futuro*, em 2016, a professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Roxane Rojo, enfatiza que o letramento é muito confundido com alfabetização, e embora ambos sejam indissociáveis, nas palavras da autora, a alfabetização significa refletir sobre o sistema de leitura e escrita. Já o letramento é transformar este sistema em práticas sociais, envolvendo culturas diferenciadas. Por meio da sistematização, a escola corrobora para um letramento voltado ao texto formal escrito, marginalizando o letramento local. Este último é totalmente aceito na perspectiva dos multiletramentos, pois o “repertório de mundo do aluno” contribuirá para o conhecimento construído na escola (ROJO, 2013, p. 2).

Para Marcuschi (2003, p. 21), o conceito de letramento está relacionado aos aprendizados sociais e históricos da leitura e da escrita em contextos utilitários. Entretanto, muito mais do que o reconhecimento individual das letras, as práticas de letramento são contínuas, com vistas a desenvolver competências de leitura e escrita necessária às variadas demandas sociais. Dessa forma, o sujeito é habilitado a atuar em contextos diversos em que se mobilizem práticas de leitura e escrita. Emerge dessa perspectiva a noção de que não existe um letramento unívoco que sirva para toda e qualquer esfera de interlocução, mas sim, uma perspectiva de multiletramentos, que é muito mais ampla e, por isso, mais adequada à realidade das interações socioculturais humanas, igualmente diversificadas.

Nas palavras de Kleiman, a escola é o ambiente ideal para que práticas letradas aconteçam, perfazendo as relações interativas para uma construção socialmente potencializada.

[...] o letramento é o conjunto de práticas discursivas que envolvem os usos da escrita; é fato que os discursos circulam em esferas da atividade humana e a escola é uma dessas esferas; segue-se, então, que, na esfera escolar, circulam práticas sociais históricas e culturais, próprias dessa esfera de atividade, que carregam em si, tal como outras práticas, a potencialidade de transformação e mudança, à medida que a interação sofre transformações decorrentes de novas dinâmicas, novos atributos dos papéis sociais, novas tecnologias e ferramentas semióticas (KLEIMAN, 2010, p. 381).

A escola tem de ampliar para práticas de culturas locais mais variadas, que apenas a prática valorizada escrita, e parar de confundir com o alfabetismo. Uma coisa é quando se trabalha com habilidades e competências de leitura ou com a alfabetização e formas de escrita ou com formatos e funcionamento dos gêneros. Isso é refletir sobre. Outra é usar o letramento como prática para compreender criticamente e produzir conhecimento. É necessário uma reflexão acerca das duas possibilidades: o ensino de conteúdos e o ensino de práticas que têm de ser exercitadas. Nesse projeto, o aluno é – o que sempre deveria ter sido – o protagonista.

Agora vem o grande desafio: como inserir a instrução com os multiletramentos no dia a dia das salas de aula? É necessário refletir, portanto, sobre como estabelecer uma pedagogia ancorada nessa realidade. Pedagogia, nesse sentido, remontando falas de Paulo Freire (2001), dimensiona-se por um fazer em que se considera a prática pedagógica como “ação-reflexão-ação”. Assim sendo, pensar em práticas de multiletramentos em sala de aula é, essencialmente, repensar a própria prática escolar de leitura, escrita e produção de texto, desde a dimensão institucional, considerando a urgência de atualização dos currículos tradicionais, até a relação ensino-aprendizagem propriamente dita, incluindo aí o planejamento das aulas, o material didático utilizado e as metodologias avaliativas.

Com isso, é premente uma transformação no modo como as aulas de Língua Portuguesa são conduzidas, de maneira a concentrar atenções em concepções de aprendizado intersubjetivas e dialógicas com a finalidade de estimular práticas de linguagem efetivamente reflexivas. Dessa forma, não se secundariza o fato de que, se estamos lidando com práticas múltiplas de letramento, reconhece-se também que essas práticas se estabelecem em contextos sociais e culturais diversificados, com a participação de sujeitos

igualmente inseridos em realidades e experiências diversas. Ou seja, práticas de multiletramentos pressupõem contextos multiculturais de interação.

Esse é um grande desafio para docentes de Língua Portuguesa, porque é preciso, por exemplo, ir além da atividade com gêneros textuais considerados canônicos e, por extensão, mais prestigiados pelos currículos tradicionais. Enquanto, por exemplo, docentes se ocupam em demonstrar academicamente características formais do gênero carta, as/os discentes aproveitam a distração do(a) professor(a) para enviar, pelos aplicativos de mensagens, *memes*, *gifs*, *stickers*, ouvem *podcasts*, consomem e produzem conteúdos em redes sociais.

Produzir *memes*, *gifs*, *remix*, *Anime Music Video (AMV)*, *photoshop*, *ciberpoema*, dentre tantos outros gêneros, implica novos letramentos que não permitem falar em capacidades, competências, habilidades ou alfabetismo, mas sim práticas e procedimentos técnicos e funcionais específicos ao ambiente digital, aos gêneros que neste ambiente são produzidos e aos modos de recepção/compreensão desses gêneros. As aulas de Língua Portuguesa não podem dar as costas para essa realidade. Agora, o processo de letramento, como já dito, é um contínuo, professoras e professores precisam de uma atualização, ou para usar um termo do campo semântico da informática, um “*upgrade*”. Pensar nisso pode ser um excelente convite a novas práticas de multiletramentos, necessárias à atualização docente.

Sobre a multimodalidade, Rojo (2013) lembra que significa da presença de outras linguagens e que não é uma exclusividade dos tempos atuais. A autora ressalta que a própria linguagem escrita é imagem, desde que observemos e consideremos a mancha da página, a diagramação ou a caligrafia. Além disso, há décadas, o jornal e os livros didáticos, por exemplo, trazem gráficos, infográficos e mapas em seus textos. No rádio e na TV, essa reflexão amplia-se ainda mais. Os vídeos, o cinema, os áudios – ou seja, a multimodalidade – poderia estar na escola há muitas décadas, mas só entraram nas práticas escolares tardiamente e, mesmo assim, de forma marginal, tangencial.

Assim, justifica-se a afirmação de que é a escola que é arraigada ao letramento da letra, ao texto escrito reduzido ao sistema de escrita, desvalorizando as imagens (e, portanto, as outras linguagens) desde sempre. Por

fim, a autora pondera que as novas tecnologias vieram mudar este cenário, pois elas funcionam com todas as linguagens juntas o tempo todo.

Neste sentido, é inevitável trabalhar com os textos multimodais/multissemióticos, ou seja, vazados por diferentes linguagens. Assim, alerta que a escola necessita tomar os textos multimodais, a multimodalidade, como objeto de ensino, o que equivale em procedimentar a ler a música, a imagem, o *design*, assim como motiva a ler – e a produzir – o texto escrito.

As crianças têm chegado à escola com acesso às tecnologias, por isso, precisa de um currículo verdadeiramente revisitado, com mudanças no material didático e nos dispositivos disponíveis. O que importa destacar, nesta questão, é a percepção de que os textos multimodais, especialmente aqueles que se apoiam em novas tecnologias, exigem do usuário novos modos de ler e de produzir e, portanto, do professor, novos modos de ensinar (e de aprender), isto é, uma nova pedagogia.

3. Ponderações críticas para um ensino crítico

O texto é comumente instigante a partir do momento em que seja do interesse dos sujeitos envolvidos no processo de interação com a leitura. Esse é um ponto a ser mais bem desenvolvido no âmbito escolar. As experiências leitoras dos estudantes são bastante diversificadas, por vezes determinadas por conteúdos acessados virtualmente.

Assim como o texto do cordel desperta a curiosidade e o senso estético dos peões no poema de João Cabral de Melo Neto, as aulas de Língua Portuguesa precisam se moldar às múltiplas realidades de seu público. HQs, *Fanzines*, *Blogs*, *Memes*, tudo isso pode e deve estar presente no cotidiano das salas de aula. Evidentemente, não se desmerece o contato com gêneros mais tradicionais. O que se sugere aqui, assim como nas falas de Rojo (2013), é uma mudança de atitude não apenas no âmbito curricular institucional, mas também na interação direta da/do docente com a/o estudante.

Porém, é necessário o cuidado de não responsabilizar apenas o professor pela não garantia de um trabalho que envolve os diferentes contextos culturais, os multiletramentos, as múltiplas linguagens, etc., quando vivemos uma realidade, que na maioria das vezes, é bem distante da realidade da sala de aula: currículos

ultrapassados, material didático sem qualidade, ausência de suportes digitais, não acesso à leitura, a não garantia de formação continuada em serviço, dentre outros.

Posto isso, a leitura e a escrita desempenham um valor social muito grande, sendo difusora do conhecimento e responsável por inserir o sujeito na prática discursiva, permitindo, dessa forma, que o indivíduo ultrapasse os desafios garantindo-lhe cidadania uma vez que ele necessita entender, refletir e atuar numa dada circunstância real.

Há uma grande reprodução de modelos antigos e uma não aceitação da mudança no âmbito da educação. A curiosidade que o aluno possui deve ser valorizada e não sufocada. O aluno deve ser estimulado e sua curiosidade instigada à aula. É necessário dar sentido àquilo que estamos ensinando. É preciso, também, mudar o conteúdo programático das escolas para temas que de fato vão ser usados na vida. Comunicação, finanças pessoais e Constituição são alguns exemplos. O que fica para todos é a percepção de que o professor não pode ficar amarrado ao programa e aos objetos de ensino, mas que perceba a real necessidade dos estudantes, o que é realmente útil, de modo que sua prática seja direcionada para a formação de sujeitos críticos, fazendo do processo de aprendizagem significativo.

Dessa forma, é importante perceber a importância da valorização cultural local, da introdução de novas linguagens, que não somente a urbana de prestígio e escrita, da incorporação de novas tecnologias (e aqui não se trata apenas de computadores e celulares) e de diversos gêneros discursivos/textuais (não apenas aqueles indicados pelas secretarias de educação, mas aqueles que partem de uma necessidade ou realidade da comunidade e/ou dos alunos). Além disso, outros registros multiculturais podem se destacar em virtude dos gêneros selecionados para uma atividade motivadora e interacional.

4. Uma proposta com os gêneros Conto e HQ em sala de aula

O presente projeto propõe uma prática multiletrada alicerçada na transposição de Contos para as Histórias em Quadrinhos, em dois momentos, a saber: a) a leitura de textos do gênero Conto e a análise de suas características

prototípicas e b) a retextualização desse gênero por intermédio da adaptação à linguagem das HQs.

O gênero principal a ser trabalhado é a História em Quadrinho, com vistas à exploração e ao desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita em relação à tipologia narrativo-descritiva. Conjuntamente, o gênero Conto, em caráter auxiliar, será também considerado, uma vez que servirá como porto de partida para as atividades de transposição didática das HQs.

A pertinência pedagógica do projeto reside, entre outros fatores, sobretudo na agência do educando ao se colocar como protagonista da elaboração de uma HQ, participando, para tanto, do processo integral de facção desse gênero: a adaptação da linguagem do Conto para as HQs, a roteirização, a quadrinização, a arte final, a divulgação e o lançamento. Além disso, é importante salientar que o gênero base para este trabalho é o Conto, a partir do qual se estabelecerá um diálogo com o gênero HQ.

Essa atividade de transposição genérica é estimulante para a interação com ambos os gêneros, que, embora diferentes, apresentam propriedades linguísticas por meio das quais se evidencia na tipologia narrativa. Nesse sentido, no curso da aplicação do projeto, a análise linguística será contemplada, especialmente em razão do estudo de sequenciadores narrativos e da adaptação do discurso indireto para o discurso direto, ou vice-versa.

Os gêneros principais dos quais este projeto se ancora, como mencionado anteriormente, são o Conto e a História em Quadrinho. Além desses, à guisa de auxílio, outros gêneros deverão ser mobilizados em face das etapas de implementação do projeto:

- 1) os estudantes deverão consultar, em sites sugeridos, características prototípicas do gênero Conto, o que os fará ter contato com gêneros do domínio pedagógico-informacional (verbetes enciclopédicos, artigos, resenhas);
- 2) os estudantes interagirão com o gênero Biografia ao pesquisar sobre a vida e a obra do autor dos contos;
- 3) os estudantes deverão pesquisar em vídeos, *vlogs*, *blogs* e *podcasts* especializados as etapas de elaboração de uma HQ;

4) os estudantes deverão interagir com textos de natureza publicitária, uma vez que eles próprios elaborarão as estratégias de divulgação do lançamento de suas produções.

Tal proposta visa à aplicação dos letramentos múltiplos e envolvem a leitura crítica, análise e produção de textos com enfoque nos elementos sócio/multiculturais.

Quanto ao projeto de letramento dentro da esfera escolar, Kleiman (2010, p. 387) menciona que:

O projeto de letramento parece constituir um meio de dinamização da aula, pois a reflexividade e abstração passam a formar parte do arsenal de instrumentos do aluno para dar conta das tarefas nessa rede de atividades, que integra tanto as práticas de letramento da esfera escolar quanto as práticas de outras esferas que o desenvolvimento do projeto demanda.

Desse modo, é possível estimar que um projeto que abarque a modalidade escrita possa dinamizar as atividades planejadas. Além de dialogar com a BNCC (2017), que traz a multiculturalidade e a multimodalidade como prática de linguagem de grande relevância.

Ultrapassando os limites da simples leitura de quadrinhos, alguns alunos podem revelar valiosos talentos para o desenho, procurando reproduzir os estilos encontrados nos mangás japoneses e outros que tanto lhes despertavam atenção.

Por um lado, podemos inferir que algumas narrativas contistas, a partir de sua temática, estilo e composição, denotam certas dificuldades para a compreensão de alguns alunos, principalmente quando o professor solicita que, após uma leitura, os alunos procurem reproduzir oralmente o enredo dos contos. Mas, por outro lado, a leitura de HQs revela afirmativa uníssona de interesse em leitura, análise e produção. A partir daí, surge a possibilidade de dialogar o Conto e a História em Quadrinhos, que pressupõe uma prática multiletrada baseada na transposição de Contos para HQs, estimulando a participação dos alunos em todas as etapas desse processo.

O trabalho com gêneros discursivos/textuais, por essa concepção, deve vincular-se à vida cultural e social dos indivíduos, de modo a agregar novas práticas de leitura e escrita, mas compreendendo o educando como protagonista dessas atividades. Por muitas vezes, a HQ é secundarizada nas atividades escolares,

inclusive por ser considerado um gênero de valor menor perto dos gêneros, tidos como canônicos (conto, romance, crônica), em se tratando da tipologia narrativa.

Ocasionalmente, a expressão “tipo textual” é empregada não para se referir a uma tipologia textual propriamente dita, mas para designar gêneros textuais. Dizer, por exemplo, que a bula é “um tipo de texto de natureza informativa” reforça essa imprecisão conceitual. Todavia, os tipos textuais são limitados e definidos por aspectos linguísticos assentados na superfície textual, tais como o léxico, a estrutura sintática e as ligações lógico-semânticas. Já os gêneros são, portanto, entidades coletivas de uso prático com designações diversas, caracterizados por serem fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social (BAKHTIN, 2003).

O passo seguinte será a abordagem do gênero HQ, demonstrando suas características estilísticas, composicionais e temáticas. Para tanto, serão sugeridas pesquisas em grupo de modo a reconhecer as origens das HQs no mundo e, por extensão, no Brasil, procurando identificar traços culturais relevantes que aproximem e diferenciem os tipos de quadrinização, a depender da época e da sociedade em que se produzem.

Projeto: Dialogando com o Conto e a História em Quadrinho	
Turma: 1º ano do Ensino Médio	Objeto do conhecimento: Conto e História em Quadrinho.
Objetivo: ▪ Usar o Conto para transposição didática com a História em Quadrinho.	
Habilidades/Competências: ▪ Desenvolver habilidades de leitura e escrita em relação à tipologia narrativo-descritiva dos HQs; ▪ Realizar a leitura e análise de contos e HQs; ▪ Abordar os aspectos verbais e sociais dos gêneros principais e auxiliares, de modo que explorem suas multissemioses.	

Etapa 1:

- Realizar em grupos uma pesquisa sobre a origem e o desenvolvimento das HQs no mundo.

Descrição do evento:

- Para essa atividade, serão criados quatro grupos, que ficarão encarregados de trazer detalhes sobre quadrinhos brasileiros, norte-americanos, europeus e japoneses, apresentando a trajetória das HQs nesses espaços de linguagens e culturas tão díspares.
- Essa pesquisa proporcionará ao aluno um olhar mais apurado em relação ao gênero HQ, que, assim como outros gêneros, cumpre sua funcionalidade sociocomunicativa a partir do momento em que se insere em domínios discursivos condicionados por questões sócio-históricas e ideológicas.

Etapa 2:

- Realizar em grupos uma pesquisa sobre Contos de autores locais e nacionais, vida e obra do autor.

Descrição do evento:

- Inicialmente, a busca deve ser voltada para contistas locais, de modo que valorize o aspecto cultural local, em seguida, a pesquisa do aluno se expande para a literatura nacional e os autores de destaque e de escolha do aluno.
- Nesse processo é muito importante que o professor valorize os aspectos da cultura local e regional, a fim que os alunos percebam a variedade e a importância de construção da leitura de contos de autores locais, outrossim, empreendidos pelas discussões sobre a caracterização da tipologia textual narrativa.
- Os estudantes também serão convidados a pesquisar sobre a vida e obra desse autor.
- A escolha de um autor local permitirá uma aproximação com a linguagem e a cultura local, o que, a nosso ver, constitui um aspecto cultural relevante.

Etapa 3:

- Produção, apresentação e divulgação das HQs.

Descrição do evento:

- Após a apresentação e a avaliação das pesquisas, procederemos a oficinas para entender o processo de concepção e facção de uma HQ. O ideal seria convidar estudantes mais inteirados com esse universo para ministrar essas oficinas, mediadas pelas intervenções do professor.
- Nesse sentido, outros gêneros textuais serão requisitados, a título de auxílio, tais como Biografia, ao pesquisar sobre a vida e a obra de autores; a exposição oral, na apresentação do que foi angariado nas pesquisas; *vlogs*, *blogs*, *podcasts* e vídeos, a partir dos quais se colherão informações acerca das HQs; textos de caráter publicitário, relevantes para divulgar o lançamento dos trabalhos produzidos pelos alunos.

- Por fim, as HQs elaboradas poderão ser divulgadas ao público em uma cerimônia de lançamento que contará com a participação da comunidade escolar em geral (direção de ensino, coordenadores, professores, pais e responsáveis, estudantes).

Etapa 4:

- Encerramento.

Descrição do evento:

- Como encerramento, propõe-se um evento de lançamento das HQs, que serão devidamente editadas e impressas. Nessa oportunidade, os trabalhos produzidos serão apresentados pelos estudantes à comunidade escolar.
- Essa apresentação discorrerá sobre o objeto do conhecimento e sobre o processo de elaboração das HQs e será conduzida em forma de entrevista com os participantes de cada equipe. Trata-se de um momento essencial da prática, pois os estudantes, agentes de todo o processo, perceberão o impacto e o alcance de seu trabalho, que, a partir dessa ocasião, passará a circular na comunidade.
- Por fim, a título de praxe, haverá o instante de autógrafos. Além disso, as HQs serão disponibilizadas em um blog criado especialmente para esse fim, por meio do qual os trabalhos poderão ser divulgados de forma mais ampla.

Etapa 5:

- Avaliação

Descrição do evento:

- A avaliação dos trabalhos se dará de forma interativa, processual e continuada.
- Inicialmente, os estudantes serão avaliados com base no engajamento das práticas, desde as pesquisas iniciais, até a participação efetivas nas oficinas ministradas. É possível realizar avaliações individuais e coletivas baseadas em rodas de discussões após cada etapa de desenvolvimento da prática.
- Outro quesito importante de avaliação volta-se para a interação com as características composicionais da tipologia narrativa. Para tanto, serão consideradas as atividades de planejamento, de facção e de refacção do gênero, com base na adequação da linguagem do conto à linguagem das HQs.
- Pensamos que, no evento de lançamento das HQs produzidas pelos alunos, os convidados possam preencher um breve formulário avaliativo, tendo em vista não apenas a produção dos estudantes, mas também a importância da prática em si para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Os estudantes deverão cumprir todas as etapas necessárias para que a atividade de confecção de HQs não seja encaminhada de maneira tão somente intuitiva.

Por essa percepção, as HQs, que circulam nas esferas da atividade cultural e do lazer, não somente demandam uma série de procedimentos multimodais em sua composição, mas também permitem setorizações interessantes no processo de elaboração, ou seja, podemos ter grupos responsáveis por etapas diferentes na confecção das HQs: a roteirização, os desenhos e a arte-final, as cores. Além disso, ferramentas tecnológicas podem ser empregadas, tanto para a elaboração propriamente dita dos quadrinhos, quanto para a divulgação das produções.

A interação com os demais gêneros envolvidos no projeto (biografias, textos enciclopédicos, exposições orais, vídeos, etc.) também evidenciam o caráter multimodal da prática proposta.

Um dos eventos de letramento, em nossa percepção, são as oficinas de elaboração de HQs, ministradas pelos próprios alunos, que, dependendo da preparação e do encaminhamento das atividades, poderão ser abertas a estudantes de outras turmas, expandindo as práticas letradas e os domínios discursivos emergentes dessa participação.

Compreendem-se como domínio discursivo as diversas esferas de atuação humana, nas quais sujeitos sociais, que desenvolvem uma série de papéis, circulam e interagem, institucionalizando práticas discursivas com base nas especificidades de cada esfera. Como assevera Marcuschi (2008, p. 155), não se trata de um princípio de classificação de textos, mas sim de campos de atuação social capazes de influenciar diretamente na produção comunicativa.

5. Considerações finais

A proposta desta aplicação está voltada ao professor de Língua Portuguesa, para que ele possa explorar e transpor a sequência didática do gênero Conto e HQ. Nota-se que o trabalho até aqui foi dado por orientação sobre os multiletramentos, a multiculturalidade, a multimodalidade e suas multissemioses. Enfatizamos que dada a conjuntura e as especificidades de cada escola, tal ação poderá ser modificada conforme a realidade local. Essa proposta é uma contribuição para o

ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir de uma transposição didática com gênero do discurso/textual auxiliar Conto e, principal, História em Quadrinho.

Ao pesquisar em artigos, *sites* e vídeos sobre HQs, podemos reconhecer que existe vasto material em relação a esse gênero, o que estimula ainda mais o prosseguimento do projeto. Ainda que nem todos os estudantes tenham por hábito ler quadrinhos ou apresentem habilidades de desenho, as HQs fazem parte do cotidiano deles, tornando-se atrativas principalmente pela composição narrativa lúdica e multimodal. Nesse sentido, é possível mobilizar conteúdos disciplinares que envolvam sequenciadores narrativos (marcadores temporais e espaciais, conjunções, correlações verbais), traços de oralidade no texto escrito e adaptação do discurso indireto para o direto, ou vice-versa.

Diante da importância da leitura para o indivíduo e para a sociedade, faz-se necessária a abordagem de várias questões que a ela se relacionam: a sua função social, a importância do contato com os livros e da problematização com os gêneros do discurso presente na escola e suas múltiplas variáveis.

Em relação à orientação de textos, devem ser selecionados aqueles que, por suas características e usos, possam favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

É importante dizer que, em sala de aula, o professor deverá deixar o método tradicional e ser um inovador; a mediação deve ser um processo contínuo e o professor como agente do conhecimento deve considerar o contexto social do aluno para o processo efetivo de uma aula atraente, interativa e promissora.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. Série. Brasília: SEF/MEC, 1998, p. 10-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 22 de jan. 2021.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Consulta Pública. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>

Acesso em: 24 de jan. 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.

Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, A. L. M.; RANGEL, E. O. Glossário. Caminhos da escrita. Curso on-line de formação de professores. **Programa Escrevendo o Futuro**, CENPEC/FIS, 2013.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Revista Perspectiva**, Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro. **Pontos de Vista – Caderno Virtual**. São Paulo: CENPEC, 2010. (Coleção da Olimpíada). Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1jNBwETC3JBR90bPu12UZeXbFwnF5n8rD/view>

Acesso em: 02 de jan. 2021.

ROJO, R; ALMEIDA, E. M. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p.

5. A CRIATIVIDADE OBSERVADA NO USO DE METONÍMIA E METÁFORA EM CAMPANHAS CONTRA A IMPORTUNAÇÃO SEXUAL

Aline Salucci Nunes

Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

Especialista em Tradução da Língua Inglesa pelo Instituto Superior Anísio Teixeira.

Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado Rio de Janeiro - UERJ.

É doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Atua como professora na Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí e na Secretaria de Municipal de Educação de Tanguá, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa. E-mail: alinesalucci@yahoo.com.br

Resumo: No presente estudo, investigamos a criatividade emergente na linguagem. Mais especificamente, apresentamos uma análise dos recursos metafóricos e metonímicos em dois anúncios de uma campanha contra a importunação sexual no transporte público. À luz de uma perspectiva sociocultural de cognição e de linguagem (TOMASELLO, 2003; 2009) e da Teoria da Metáfora Conceptual (KÖVECSES, 2010), investigamos como essas manifestações linguísticas se relacionam com a criatividade no referido contexto. Para tanto, selecionamos dois cartazes, um com enfoque no abusador e outro direcionado à vítima ou testemunha, com o objetivo de observar a maneira como o discurso da campanha foi construído. Através da investigação, foi possível perceber que a criatividade se manifesta na forma como os sujeitos enxergam as limitações importadas pela situação discursiva e, a partir delas, criam propiciamentos que os permitam alcançar espaços inusitados. Os recursos metafóricos e metonímicos observados não aparecem como atos criativos isolados, mas servem como soluções para amarrar os conceitos construídos discursivamente, além de contribuir para reforçar e desafiar ideologias.

Palavras-chave: Criatividade; Metáfora Conceptual; Metonímia.

A CRIATIVIDADE OBSERVADA NO USO DE METONÍMIA E METÁFORA EM CAMPANHAS CONTRA A IMPORTUNAÇÃO SEXUAL

Aline Salucci Nunes

1. Introdução

Devido ao fato de nascermos em um contexto sociocultural e de sermos capazes de compreender as intencionalidades por trás das ações (TOMASELLO, 2003), desenvolvemos formas de representações simbólicas únicas capazes de abarcar o conhecimento acumulado ao longo do tempo. Cole e Wertsch (1996), ao tratarem das diferenças entre os estudos de Piaget e Vygotsky, no que diz respeito à relevância da cultura no desenvolvimento cognitivo, apontam para a importância dos produtos culturais acumulados das gerações anteriores no desenvolvimento do indivíduo em sua interação com o mundo.

É a participação no mundo social que, segundo Winsler (2002), organiza, torna possível e atribui significado às nossas experiências. Através da convivência com nossos pares em nosso meio social ao longo de nossas vidas, coconstruímos artefatos, como a linguagem, por exemplo, que são, ao mesmo tempo, produtos culturais e mediadores da nossa vivência social (TOMASELLO, 2003), os quais, além de ampliarem nosso saber sobre o mundo, possibilitam a transformação ou a criação de novos artefatos.

Em artigo publicado pela revista *Veredas*, em 2002, Luiz Antônio Marcuschi parte da ideia de que a “a linguagem é uma forma de cognição socio-histórica e de caráter eminentemente criativo” para defendê-la como um sistema simbólico que nos permite “dizer criativamente o mundo” (MARCUSCHI, 2002, p. 44). Marcuschi afirma que a língua não tem um sistema semântico imanente, e os sentidos atribuídos às palavras se constroem nas atividades interativas em situações sociocomunicativas. O processo de significação é, portanto, possibilitado pelas interações sociais no contexto histórico-cultural, e é na interação entre a estrutura

da linguagem e estrutura da sociedade que, segundo Jones (2016), a criatividade se torna possível.

Sob essa ótica, entendemos que a criatividade é uma qualidade inata para todos os seres humanos, que pode manifestar-se em todos os tipos de discurso (HIDALGO-DOWNING, 2016), não estando associada apenas, como muitos podem pensar, a um talento individual revelado em atividades artísticas. Nossa compreensão de criatividade anfêmera abrange o uso de metáforas e metonímias que nos permitem utilizar cenários já existentes ou familiares (HIDALGO-DOWNING, 2016) para falar sobre as coisas do mundo de maneiras novas e inusitadas.

No intuito de observar como a criatividade se manifesta na cotidianidade, neste artigo, empreenderemos uma análise dos recursos metafóricos e metonímicos em anúncios que promovem uma campanha social. Começamos, porém, mostrando os construtos teóricos que embasam nossa análise.

2. Cognição, linguagem e cultura: três conceitos que se entrelaçam

Buscando preencher as lacunas na história da evolução da espécie humana, Tomasello (2003) propõe que a cognição humana é um produto que deriva de uma base biológica comum a outras espécies e de um processo de evolução cultural (ÁLLAN; SOUZA, 2009). Nesse sentido, assim como outras espécies, temos a habilidade sociocognitiva que nos permite transmitir habilidades e conhecimentos que fazem parte de nossa cultura a novos membros, no entanto apenas as tradições culturais humanas envolvem produtos culturais que são acumulados e modificados ao longo da evolução histórica, promovendo o que Tomasello (2003; 2009) chama de “catraca cultural”.

Além dessa exclusiva característica de evolução cultural cumulativa, a espécie humana também é a única a criar instituições sociais, ou seja, “conjuntos de práticas comportamentais governadas por vários tipos de normas e regras mutuamente reconhecidas” (TOMASELLO, 2009, p. 11). Essas instituições pressupõem acordos cooperativos que se tornam possíveis graças ao processo de intencionalidade compartilhada, isto é, a capacidade de se envolver em cenas de atenção conjunta e em empreendimentos cooperativos (TOMASELLO, 2009).

Desse modo, a capacidade dos seres humanos de compreenderem seus pares como agentes intencionais iguais a eles mesmos e, portanto, envolverem-se numa aprendizagem cultural (TOMASELLO, 2003), permitiu o desenvolvimento de três diferentes tipos de aprendizagem, a saber, por imitação, por instrução e por colaboração. Isso significa que podemos aprender através do outro sem precisar que sejamos ensinados.

A linguagem natural é vista por Tomasello como “uma instituição social simbolicamente incorporada que surgiu historicamente de atividades comunicativas preexistentes” (TOMASELLO, 2003, p. 132) e que incorpora uma infinidade de formas de construir intersubjetivamente sentidos para o mundo. As atividades linguísticas, portanto, assim como sugere Marcuschi (2002), não são de processamento, mas de construção do conhecimento. É olhando para as atividades de construção que, de acordo com Marcuschi, podemos enxergar mais claramente como as propriedades cognitivas emergem nas práticas sociais “e assim captar o dinamismo dos processos que dão origem a estruturas conceituais tão complexas como as metáforas, as metonímias” (MARCUSCHI, 2002, p. 45), por exemplo.

Marcuschi (2002) comunga com a ideia apresentada em Tomasello (2003) de que o conhecimento se constrói nas interações sociais, em atividades linguísticas situadas e mediadas por um repertório simbólico. Em decorrência dessas interações, nossas habilidades sociocognitivas podem sofrer alterações que nos possibilitam “novas formas de interação cultural, que por sua vez, retroagem sobre essas habilidades modificando-as, e assim por diante” (ÁLLAN; SOUZA, 2009, p. 166). Diante disso, é possível dizer que a linguagem é “constitutiva de nosso conhecimento” (MARCUSCHI, 2002, p. 46) e que “toda produção de significação está ligada a uma atividade coletivamente conduzida” (MARCUSCHI, 2007, p. 85). Por essa ótica, as significações variam de acordo com contextos específicos e objetivos específicos, uma vez que “a maneira como nós dizemos aos outros as coisas é decorrência de nossa atuação intersubjetiva sobre o mundo e da inserção sociocognitiva no mundo em que vivemos” (MARCUSCHI, 2007, p. 126), ou seja, comunicar o mundo é uma atividade sociocognitiva sistemática.

Baseado na proposta de Fauconnier e Turner (2002), Marcuschi (2007, p. 89) afirma que:

[...] a produção de significações resulta de mesclagens conceituais e não de identificações factuais. As coisas mundanas não estão no mundo da maneira como as dizemos aos outros. As coisas ditas discursivamente são construídas e a maioria dos nossos referenciais são “objetos do discurso” [...] Toda nossa expressão do mundo é uma articulação inferencial na base de categorias ou conceitos.

A partir dessa perspectiva, entendemos que as relações de sentido estabelecidas na interação são possíveis, graças às associações conceituais construídas discursivamente, de modo que conceitos diferentes possam parecer semelhantes em um determinado contexto, uma vez que “o processo de conceituação envolve a metáfora, a metonímia e a imaginação em geral” (SAMPAIO, 2006, p. 9). Desse modo, para investigarmos o funcionamento da linguagem, precisamos considerar, além do contexto mais imediato, as práticas culturais e sociais nas quais se inserem os agentes da produção.

Considerando que buscamos investigar a manifestação da criatividade na análise dos recursos metafóricos e metonímicos em textos de campanhas sociais, apresentamos abaixo os conceitos teóricos com os quais trabalharemos.

3. Metáfora, metonímia e criatividade

Partindo da ideia de que o significado é construído na e através da linguagem e está relacionado à maneira como nós interagimos com o mundo, a forma como dizemos e entendemos as coisas do mundo pode ser apoiada em conhecimentos sobre outras coisas. De acordo com a Teoria da Metáfora Conceptual, assim são construídas as metáforas (HIDALGO-DOWNING, 2016).

Segundo Kövecses (2010), expressões metafóricas são manifestações linguísticas de metáforas conceptuais, que, por sua vez, podem ser definidas como o fenômeno pelo qual entendemos um domínio conceptual – isto é, uma organização coerente da experiência, dos conhecimentos construídos – em termos de outro domínio conceptual.

Para fins de exemplificação, na frase *Ela não chegará a lugar algum na vida*, temos uma expressão metafórica construída pela metáfora conceptual *a vida é uma viagem*. Kövecses (2010) explica que, no caso desse exemplo, utilizamos nosso

conhecimento sobre viagem – origem - percurso - destino – para falar sobre/entender vida.

Nos estudos sobre metáfora conceptual, o domínio conceptual que se pretende entender por meio de outro é chamado de domínio alvo e o domínio conceptual usado para entender o domínio alvo chama-se domínio fonte. No caso descrito acima, por exemplo, *vida* é o alvo, enquanto *viagem* é o domínio fonte.

As metáforas conceptuais são identificadas na análise das expressões metafóricas, como ensina Kövecses (2010). Para isso, deve-se, primeiro, determinar as unidades lexicais do texto e, sem deixar de considerar o que vem antes e o que vem depois, comparar o significado mais básico de cada uma com seu significado contextual. O significado mais básico, no caso da identificação de metáforas conceptuais, não é o frequentemente atribuído a uma unidade lexical, e sim o mais concreto, relacionado à ação corporal, mais preciso e historicamente mais antigo (Kövecses, 2010). No caso de, no contexto do texto analisado, se o significado diferir do significado mais básico que a unidade lexical apresenta em outros contextos, mas puder ser compreendido em comparação a ele, a unidade lexical é metafórica.

Para demonstrar como esse processo acontece na prática, Kövecses (2010) apresenta o exemplo da frase *Ele está sem direção na vida*, como parte de um discurso sobre a vida de alguém. As unidades lexicais são: ele, está, sem, direção, na, vida. O exame dos significados contextuais nos levam a: ele = pessoa do sexo masculino mencionado previamente no texto; está = “existe”; sem = não tem algo; direção = comportamento ou atitude, a maneira como alguém se comporta; na = estado; vida = estado em que se está vivo. A palavra “direção”, fora do contexto da frase apresentada, tem um significado mais básico, que é o caminho pelo qual alguém se move. Percebemos que os significados são contrastantes, mas podem ser entendidos ao compararmos um com o outro. Sendo assim, a palavra direção, em *Ele está sem direção na vida*, constitui uma expressão metafórica, que aponta para a metáfora conceptual *a vida é uma viagem*, através da qual o domínio alvo *vida* é entendido nos termos do domínio fonte *viagem*.

A teoria da metáfora conceptual também abarca o estudo da metonímia. Apesar da relação de proximidade que tendem a exhibir, os fenômenos são bem diferentes. “Enquanto a metáfora envolve o mapeamento de características de dois

domínios diferentes, a metonímia é descrita como um processo no qual o mapeamento acontece no mesmo domínio” (HIDALGO-DOWNING, 2016, p. 111).

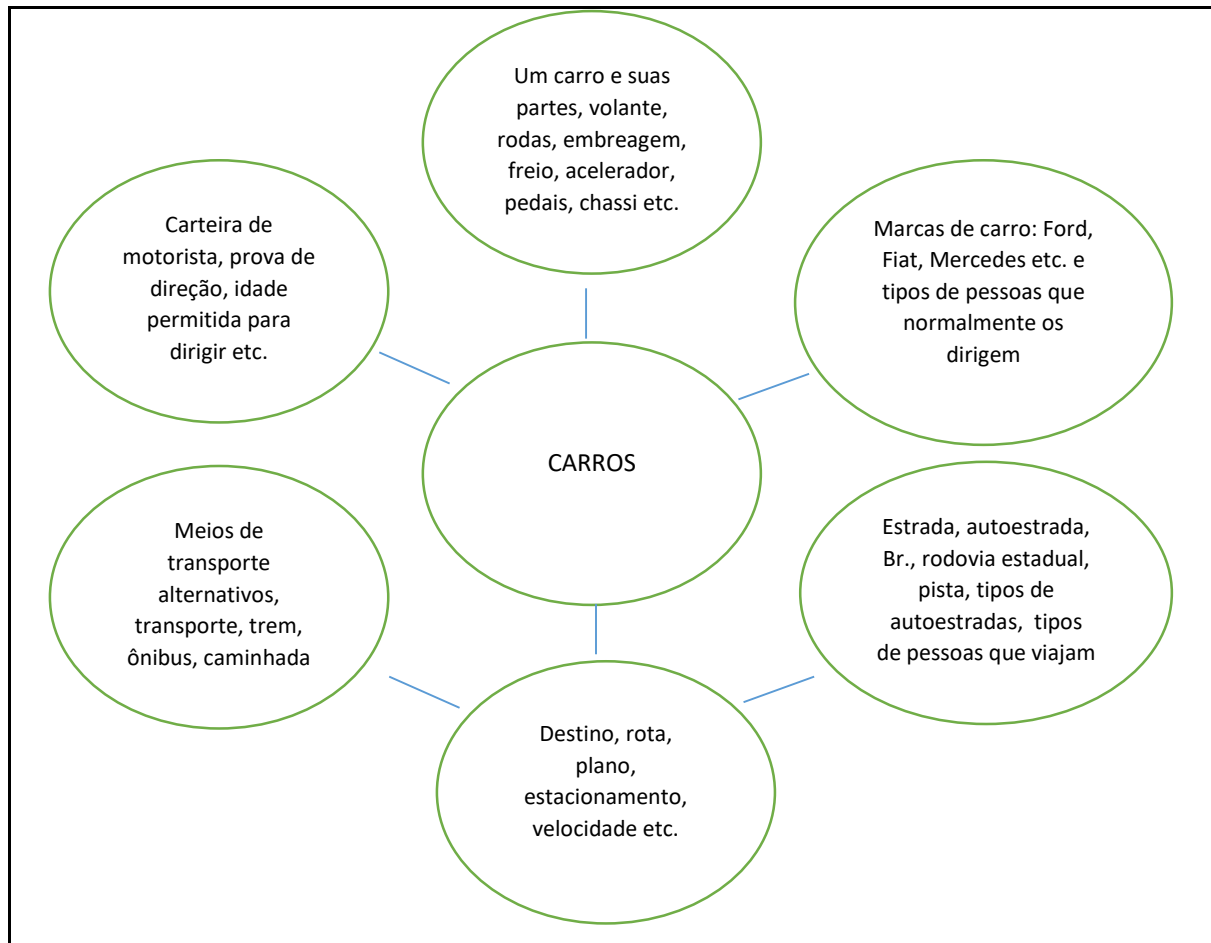
Em seu livro *Metonymy: Hidden Shortcuts in Language, Thought and Communication*, Jeannette Littlemore (2015) define metonímia como “uma figura de linguagem e do pensamento na qual uma entidade é usada para se referir a outra ou, em termos da linguística cognitiva, ‘fornecer acesso’ a outra entidade com a qual se relaciona de alguma forma” (LITTLEMORE, 2015, p. 4).

O pensamento metonímico representa uma economia da memória de trabalho, uma vez que torna gerenciável uma grande quantidade de informação disponível sobre o mundo, podendo ser percebido nos traços que deixa na linguagem e em outras formas de expressão (LITTLEMORE, 2015). A metonímia nos permite acessar uma parte sem precisar acessar o todo e, a partir daí, fazer as inferências necessárias para o processo de construção da significação, já que é impossível acessar a totalidade do conhecimento que temos de um determinado conceito de uma só vez. Assim, geralmente focalizamos um aspecto mais saliente para usar como um ponto de acesso a todo conceito.

Na perspectiva da linguística cognitiva, a metonímia é o processo pelo qual uma entidade conceptual, denominada veículo, fornece acesso mental a outra entidade conceptual, denominada alvo, com o mesmo Modelo Cognitivo Idealizado (MCI), que “engloba o conhecimento cultural que as pessoas têm, não sendo restrito ao mundo real”, além de “visões intersubjetivas das pessoas de um conceito particular” (LITTLEMORE, 2015, p. 10).

Na figura abaixo, apresentamos uma adaptação da proposta de Littlemore (2015) para uma possibilidade de MCI para “carros”.

Figura 1: Um possível MCI para “carros”.



Fonte: Adaptado de Littlemore (2015, p. 11).

A partir de um aspecto pertencente ao MCI para “carros”, podemos acessar outro e construir metonímias como *Ele dormiu no volante*, em que a expressão *no volante* aparece como uma abreviação metonímica para *enquanto dirigia* (LITTLEMORE, 2015, p. 11).

No intuito de ilustrar os diferentes tipos de metonímia, Littlemore (2015) apresenta a taxonomia hierárquica proposta por Radden e Kövecses (1999), que se divide em duas categorias mais abrangentes: ***todo e parte*** e ***parte e parte***.

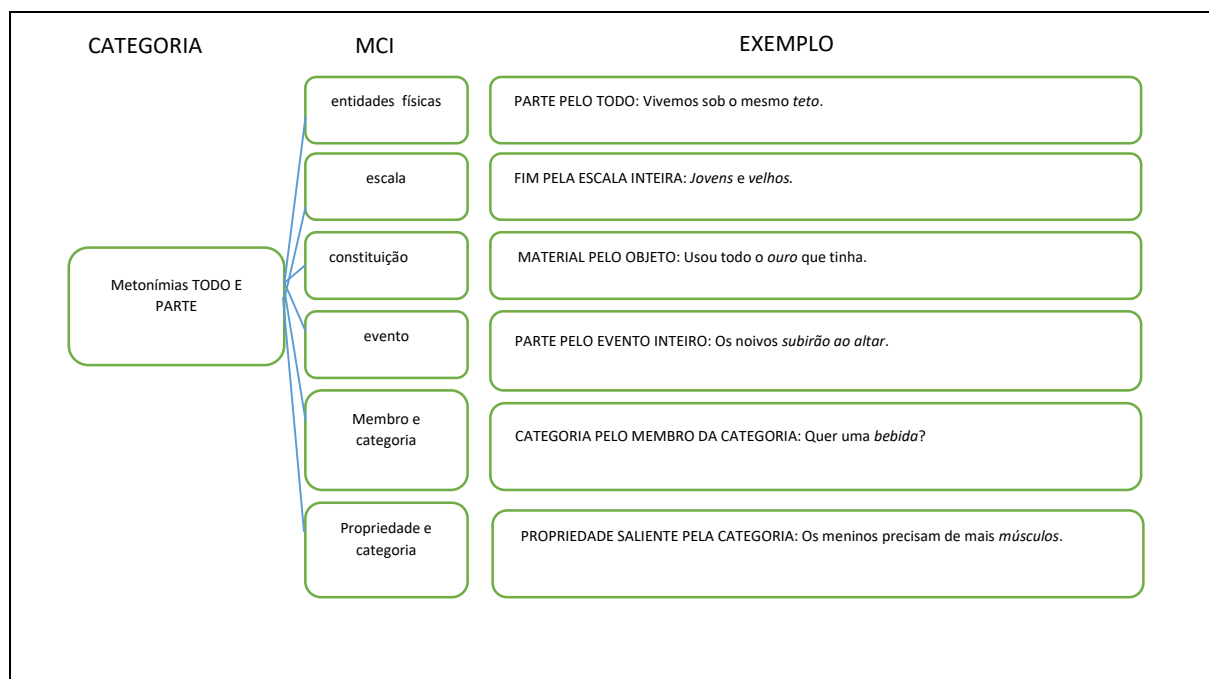
De acordo com Littlemore (2015), vinte e um tipos de metonímia *todo e parte* foram identificadas por Radden e Kövecses (1999) em seis MCI que envolvem: entidades físicas (uma parte da entidade representa toda ela ou vice-versa), escalas (fim da escala refere-se à escala inteira), constituição (o material com o qual um objeto é feito, por exemplo, é usado para se referir ao próprio objeto), eventos (parte de um evento representa todo o evento), membro de uma categoria

(um membro representa a categoria como um todo), propriedade de uma categoria (uma propriedade mais saliente da categoria refere-se à categoria como um todo).

Com relação às metonímias *parte e parte*, dez MCI dão origem a quarenta e três tipos de metonímia que envolvem: ação (um objeto usado na ação, por exemplo, representa a própria ação), percepção (uma entidade real pode ser usada para representar uma experiência emocional ou física daquela entidade), causa (a causa representa o efeito e vice-versa), produção (o produtor de um objeto é usado para representar o objeto), controle (o controlador de uma entidade ou grupo de pessoas é usado como referência à entidade ou às pessoas), posse (o objeto é usado para representar a pessoa que possui o objeto), contenção (o continente representa o conteúdo ou vice-versa), signo (a palavra representa o conceito que ela expressa) e modificação de forma (a forma modificada de uma palavra representa a palavra em si).

As figuras 2 e 3 são uma tentativa de adaptação de uma visão geral do modelo taxonômico proposto por Radden e Kövecses (1999) apresentada por Littlemore (2015). Informamos que, no intuito de facilitar a compreensão em língua portuguesa, os exemplos foram adaptados ou substituídos por novos.

Figura 2: Visão geral do modelo taxonômico de Radden e Kövecses (1999) para metonímias *todo e parte*.



Fonte: Adaptado de Littlemore (2015).

Figura 3: Visão geral do modelo taxonômico de Radden e Kövecses (1999) para metonímias “parte e parte”.

CATEGORIA	MCI	EXEMPLO
Metonímias PARTE E PARTE	ação física	TEMPO PELA AÇÃO: Eles <i>veranearam</i> em Arraial.
	percepção	COISA PERCEBIDA PELA PERCEPÇÃO: A <i>cabeça</i> não está bem.
	causa	EFEITO PELA CAUSA: Ele já tem os <i>cabelos brancos</i> .
	produção	PRODUTOR PELO PRODUTO: Ele comprou um <i>Picasso</i> .
	controle	CONTROLADOR PELO CONTROLADO: <i>Bush</i> bombardeia Irã.
	posse	POSSUIDO PELO POSSUIDOR: Ele se casou com o <i>dinheiro</i> .
	contenção	CONTINENTE PELO CONTEÚDO: Já bebeu três <i>garrafas</i> .
	local	LUGAR PELOS HABITANTES: O <i>pais</i> passa fome.
	Signo e referência	PALAVRAS PELOS CONCEITOS QUE EXPRESSAM (sem exemplos)
	modificação	FORMA MODIFICADA PELA FORMA ORIGINAL: <i>BLZ</i>

Fonte: Adaptado de Littlemore (2015).

Além de classificar os tipos de metonímias, Radden e Kövecse (1999) também se preocupam em estabelecer os princípios que determinam a escolha de um veículo em vez de outro na metonímia, a saber, o princípio da experiência humana – nossas interações no dia a dia –; o princípio da seletividade perceptual – coisas que somos mais propensos a notar, por conta da forma como nosso cérebro trabalha –; o princípio das preferências culturais – coisas que aprendemos a observar por conta da cultural na qual estamos inseridos –; o princípio

comunicativo – relacionado à necessidade de se fazer claro e relevante – e o princípio da substituição – que visa alcançar um efeito retórico particular (LITTLEMORE, 2015, p. 36).

De acordo com Littlemore (2015, p. 36), muitos desses princípios correspondem às experiências das pessoas no dia a dia, o que reforça uma premissa da linguística cognitiva que temos enfatizado neste trabalho de que “a linguagem é reflexão e produto das nossas interações cotidianas com o mundo”.

Nosso interesse pela metáfora e pela metonímia, neste estudo que pretende investigar a criatividade, está relacionado com o potencial desses recursos para a atualização de expressões e criação de novos significados.

Existem muitas possibilidades de conceber criatividade, que variam conforme as especificidades das disciplinas ou correntes do pensamento que estejam abordando o assunto. Para nossos propósitos nesta pesquisa, trabalharemos com a noção de criatividade de Sternberg (1999), encontrada no texto de Hidalgo-Downing (2016, p. 108), que a define como “a habilidade de produzir um trabalho que é ao mesmo tempo novo (original, inesperado) e apropriado (adaptável conforme a restrição imposta pela tarefa)”.

Para sabermos que a criatividade ocorreu, segundo Jones (2016), precisamos olhar para o produto. No caso deste trabalho, o corpus é constituído por anúncios de uma campanha contra assédio sexual no transporte público. Tendo em vista que toda significação é situada e fundamentada na cultura e nas práticas sociais nas quais nos inserimos, antes de iniciarmos a análise, abordaremos questões referentes ao assédio sexual.

4. Tem outro nome, mas é assédio: a recém-criminalizada importunação sexual

A importunação sexual é descrita na lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018, como “praticar contra alguém e sem sua anuência ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro” (Art. 215-A). A lei, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo ministro Dias Toffoli, presidente do Supremo Tribunal Federal, exercendo de forma interina a Presidência da República, prevê a pena de 1 a 5 anos de prisão para quem praticar o crime, que antes era considerado contravenção, com pena de multa para o contraventor. O

assédio sexual, por sua vez, é tipificado pela lei nº 10.224, de 2001, como “constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função” (Art. 126-A), com pena de 1 a 2 anos de detenção.

Mesmo sendo legalmente tratadas como ações distintas, na cultura popular, importunação sexual também é conhecida como assédio e continua sendo chamada assim em campanhas contra essa prática, mesmo após sua tipificação. Os casos mais comuns e que, segundo uma reportagem publicada no site G1, em 04 de março de 2019, reforçaram a urgência de aprovação da lei, são os abusos sofridos em transportes coletivos, como os repetidos episódios de homens que se masturbaram e ejacularam em mulheres dentro de ônibus.

Um caso como esse, em novembro de 2017, na cidade de Petrópolis, levou a Companhia Petropolitana de Trânsito e Transportes (CPTrans) e o Sindicato das Empresas de Transportes Rodoviários de Petrópolis (Setranspetro) a lançarem a campanha **Meu corpo não é público**. Os objetivos, de acordo com notícia publicada no portal eletrônico da cidade, eram inibir o assediador e incentivar a denúncia dessas atitudes.

No intuito de analisarmos como o discurso da campanha foi construído, selecionamos dois anúncios: um com enfoque no abusador e outro direcionado à vítima ou testemunha.

5. Análise dos dados

O debate sobre os papéis desempenhados por homens e mulheres no meio social ganha cada vez mais espaço nas mídias digitais e deixa em voga o conflito de gênero decorrente da relação desigual de poder.

A maneira como, em nossa cultura, os papéis sociais e os comportamentos sexuais masculinos e femininos foram se delineando, terminou por convencionar, no senso comum, que cabe ao homem fazer as investidas sexuais, sendo elas correspondidas ou não, e à mulher “fazer-se de difícil” (FUKUDA, 2012). Casos em que a mulher assume o papel ativo no jogo da conquista, comumente são reprovados pela sociedade. Desse modo,

o comportamento sexual masculino raramente é questionado, pelo contrário, o comportamento de “predador sexual” é percebido e interpretado como manifestação de “virilidade”, e uma qualidade positiva e afirmativa de sua masculinidade, enquanto que o comportamento sexual feminino esperado é o de submissão (FUKUDA, 2012, s/p).

Essas noções são importantes para a análise dos anúncios abaixo.

Anúncio 1. #meu corpo não é público: inibindo o assédio

Figura 4: Anúncio da campanha para incentivar denúncias contra assédio no transporte público em Petrópolis.



Fonte: <http://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/imprensa/noticias/item/7672>.

Acesso em: 05 de mar. de 2019.

O anúncio possui uma forma retangular dividida verticalmente em duas partes iguais. Na metade da esquerda aparece o recorte de uma fotografia do que aparenta ser uma figura masculina, com mãos algemadas nas costas, na altura do quadril, com a sobreposição das frases: *não passe do ponto* – na parte superior – e *assédio sexual no transporte público dá cadeia* – na parte inferior. Na outra metade, sobre o fundo preto, lê-se, de cima para baixo, o slogan da campanha *#meucorponãoépúblico*, seguido da advertência: *assédio sexual é crime* e da orientação: *se você for vítima ou vir alguém sendo assediado ligue 190, denuncie!*. Centralizados, na parte inferior deste lado do anúncio, aparecem os emblemas da prefeitura de Petrópolis, da CPTrans e do Setranspetro.

Por se tratar de uma campanha lançada por rodoviários, a expressão *não passe do ponto*, traz à tona o contexto de transporte público, em que ponto se refere

à parada de ônibus. Nesse contexto, *ponto* representa uma metonímia que se insere no modelo taxonômico de Radden e Kövecses (1999), na categoria *parte e parte*, dentro do MCI de local (local pelo evento que nele acontece: lugar destinado à parada de ônibus pelo desembarque do passageiro no local de destino). Nesse caso, o princípio determinante para a escolha do veículo foi o da experiência humana, que leva em conta nossas interações cotidianas.

A imagem da algema, em destaque, envolvendo as mãos evoca o MCI de prisão e representa uma metonímia que se encaixa na categoria *todo e parte*, dentro do MCI de eventos (subevento pelo evento: ser algemado por ser preso). A combinação da imagem com texto parece ter como objetivo deixar evidente a consequência da ação que se deseja evitar. A criatividade se manifesta no uso metonímico da imagem das mãos algemadas como potencializador do sentido de encarceramento, já que, em situações efetivas de prisão, o objeto só é usado em casos cujos detidos ofereçam resistência ou risco de fuga. Isso nos leva a crer que o princípio da preferência cultural foi o que determinou a escolha do veículo, uma vez que a cultura na qual estamos inseridos nos ensina que algema é um símbolo para prisão.

A metáfora *crime é passar do ponto*, evocada pela combinação do texto inicial com a imagem, a princípio, pode não provocar o efeito esperado, no entanto, após a leitura da última frase desse fragmento do cartaz, *assédio sexual no transporte público dá cadeia*, destacada em vermelho, a noção pode ser atualizada. A expressão assédio sexual, que vigora para importunação sexual, permite que a expressão *passar do ponto* seja entendida como *ultrapassar os limites permitidos por alguém*, que, nesse caso, está utilizando o transporte público. Desse modo, os produtores do cartaz encontram uma maneira criativa de incorporar ao discurso aspectos relacionados à experiência de quem é usuário do transporte coletivo, que entende os transtornos que envolvem *passar do ponto* – não descer na parada de ônibus esperada.

Na última construção observamos que a expressão *dá cadeia*, escolhida pelo princípio comunicativo – por se tratar de uma expressão mais forte e sucinta do que *resulta na prisão do assediador*, por exemplo –, representa metonimicamente o evento de ser aprisionado em razão de ter cometido um crime, sendo tipificada como *subevento pelo evento*, dentro do MCI de evento. Além disso, temos

transporte público, determinada pelo princípio da experiência humana, na categoria *todo e parte*, no MCI de categoria e membro (categoria pelo membro da categoria: transporte público por ônibus – no caso específico desse anúncio) e *assédio sexual*, que, em nosso entendimento, pode estar inserido no MCI de signo e referência (palavras pelo conceito que elas representam: assédio sexual pela definição legal de importunação sexual – considerando seu entendimento no senso comum), também sendo determinada pelo princípio comunicativo. Acreditamos que, nesses dois últimos casos, os veículos foram determinados pelo princípio da experiência humana.

A breve discussão acerca dos comportamentos sexuais masculino e feminino na sociedade, que inicia essa seção, nos permite refletir sobre um aspecto salientado no cartaz. Tendo em conta as ideias apresentadas, pensar no abusador como uma figura masculina pode ser um movimento natural, mesmo que não haja diferenciação de gênero do agressor nas leis citadas acima. Esse pensamento se concretiza na imagem, que mostra parte de um tipo físico e de roupas tipicamente masculinos no anúncio direcionado ao assediador e, como veremos abaixo, parte de um tipo físico aparentemente feminino no anúncio direcionado à vítima ou testemunha. Desse modo, entendemos que duas outras metáforas são construídas a partir da interação imagem e discurso, em que os domínios alvo assediador e vítima de assédio sexual são entendidos nos termos do domínio fonte homem e mulher: *assediador é homem* e *vítima de assédio sexual é mulher*.

Anúncio 2: # meu corpo não é público: denunciando o assédio

Figura 4: Anúncio da campanha para incentivar denúncias contra assédio no transporte público em Petrópolis.



Fonte: <http://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/imprensa/noticias/item/7672>

Acesso em: 05 de mar. de 2019.

O segundo anúncio se diferencia do primeiro apenas na primeira parte, em que a imagem representa a boca aberta do que aparenta ser uma figura feminina no fundo, com a frase sobreposta: *em caso de abuso* – escrito em letras vermelhas – *não se cale* – escrito em letras brancas.

Na primeira parte da frase: *em caso de abuso*, acreditamos que por englobar o sentido de violência sexual, a palavra *abuso* é um recurso metonímico, inserido no MCI de signo e referência (palavras pelo conceito que elas representam: *abuso* pela definição legal de importunação sexual), assim como a expressão *assédio sexual*, no anúncio anterior, e que o princípio que determinou a escolha do veículo foi o comunicativo, relacionado à necessidade de se fazer claro e relevante.

Na outra parte da frase: *não se cale*, a forma verbal *se cale* funciona metonimicamente como *deixe de denunciar*. Desse modo, na categoria *parte e parte*, dentro de MCI de ação, tipificam essa metonímia como (ação que viabiliza a ação pela ação: calar-se por deixar de denunciar o crime ou agressor), também tendo sua escolha determinada pelo princípio comunicativo.

A imagem da boca aberta com uma expressão enérgica evoca o MCI de denúncia e representa uma metonímia que se encaixa na categoria *todo e parte*, dentro do MCI de eventos (subevento pelo evento: abrir a boca por denunciar). A combinação da imagem com texto parece ter como objetivo deixar evidente a atitude que deve ser tomada pela vítima ou testemunha diante da situação.

A metáfora *denunciar é abrir a boca*, que nasce da combinação do texto com a imagem, pretende reforçar o foco do anúncio, que é incentivar que pessoas que

sofrem importunação sexual denunciem os abusadores. A criatividade é manifestada na maneira como imagem e texto sucintos ao serem combinados conseguem construir um discurso de renitência.

A segunda parte do anúncio, idêntica nos dois casos, contém a *hashtag* *#meucorponãoé público*, que além de indexar um tópico nas redes sociais ou servir de hiperlink para que outras pessoas tenham acessos a conteúdos sobre esse assunto, ainda funciona como uma mensagem de empoderamento. Ao incorporarem o discurso, mulheres e outras pessoas vulneráveis ao assédio podem se sentir mais confiantes para trocarem uma posição de submissão por uma de emancipação e liberdade sexual, acarretando numa postura combativa diante de investidas abusivas.

Nessa frase, a palavra *meu* representa metonimicamente a categoria de pessoas suscetíveis ao crime, sendo tipificada como membro de uma categoria pela categoria, dentro do MCI de categoria e membro. Acreditamos que a palavra “corpo” pode ser considerada uma metonímia, na categoria *todo e parte*, dentro MCI de parte e todo, uma vez que, a noção de importunação sexual não está relacionada apenas ao aspecto físico. A violência, seja física ou verbal, pode ser “uma forma de imposição, de restabelecer a dominação” (FUKUDA, 2012, s/p.), afetando também o estado mental da vítima. Por último, a palavra *público*, no sentido de uso compartilhado, é um recurso criativo para inserir a expressão no contexto do transporte coletivo rodoviário. Ao analisarmos as metonímias que compõem essa expressão, entendemos que as três escolhas linguísticas, ou seja, os três veículos podem ter tido sua escolha determinada pelo princípio comunicativo, devido à necessidade de se construir um texto claro, relevante e de impacto, já que se trata de uma espécie de slogan para a campanha.

6. Considerações finais

No decorrer do artigo, procuramos abordar a construção do conhecimento como decorrência da nossa inserção sociocognitiva e da nossa atuação intersubjetiva no mundo. Nesse sentido, a linguagem é tratada como uma forma de cognição sócio-histórica, como um sistema simbólico produto e mediador da nossa vivência social.

Sob essa ótica, entendemos que os modos de agir por meio da linguagem podem ser pistas para a criatividade na medida em que as pessoas fazem uso dos recursos semióticos disponíveis e os modificam e os recontextualizam. No discurso cotidiano, a criatividade emerge na forma como os sujeitos enxergam as limitações impostas pela situação discursiva e, a partir delas, criam propiciamentos que os permitam alcançar espaços inusitados.

Olhamos, então, para a metáfora e para a metonímia como recursos para o exercício da criatividade em dois anúncios de uma campanha contra o assédio – ou importunação sexual – no transporte público. A análise revelou que os recursos metafóricos e metonímicos não aparecem como atos criativos isolados, mas como soluções para amarrar os conceitos construídos discursivamente, além de contribuírem para reforçar e desafiar ideologias.

Referências

- ÁLLAN, Sylvio; SOUZA, Carlos Barbosa. O modelo de Tomasello sobre a evolução cognitivo-linguística humana. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. vol. 25 n. 2, p. 161-168. 2009.
- COLE, Michael; WERTSCH, James. Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vigotsky. **Human Development**: 39, p. 250-256, 1996.
- FAUCONNIER, G. & TURNER, M. **Conceptual blending and the mind's hidden complexities**. New York: Basic Books, 2002.
- FUKUDA, Raquel Franzan. Assédio sexual: uma releitura a partir das relações de gênero. **Simbiótica**: UFES, v. único, n.1. p. 23-42, 2012.
- HIDALGO-DOWNING, Laura. Metaphor and metonymy. In.: JONES, Rodney H. (Org.). **The Routledge handbook of language and creativity**. New York: Routledge, 2016. p. 107-128.
- JONES, Rodney H. Introduction. In.: JONES, Rodney H. (Org.). **The Routledge handbook of language and creativity**. New York: Routledge, 2016. p.1-24.
- KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor**. New York: Oxford University Press, 2010.
- LITTLEMORE, Jeannette. **Metonymy: Hidden Shortcuts in Language, Thought and Communication**. Cambridge: Cambridge University, 2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. **Veredas**, Juiz de Fora, V. 6, n. 1. p. 43-62. 2002.

RADDEN, G.; KÖVECSES, Z. Towards a theory of metonymy. In: K-U, P.; RADDEN, G. (org). **Metonymy in Language and Thought**. Amsterdã: John Benjamins, 1999. p. 17-59

SAMPAIO, Thaís Fernandes. O pensamento não é uma coisa à toa. Uma reflexão sobre a concepção de mente que subjaz à Linguística Cognitiva Contemporânea. **Gatilho**. Juiz de Fora, ano II, v. 3, 2006.

TOMASELLO, Michael. **Why we cooperate**. Massachusetts: MIT Press, 2009.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WINSLER, Adam. The socialization of cognitive development. **Social Development**. p. 302-305, 2002.

6. POESIA LÍRICA: RECORDAÇÃO E EXPRESSÃO POÉTICA EM SAFO DE LESBOS

Elizandra Gomes Lima

Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional - UFT/PN. Professora da Secretaria de Educação Juventude e Esportes do Estado do Tocantins – SEDUC/TO.
E-mail: elizandra.glima2@gmail.com

Odi Alexander Rocha da Silva

Graduado em Letras - Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.
Especialista em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.
Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS.
Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS.
Docente na Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS.
E-mail: o_alexander_r@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem a finalidade de apresentar o esboço do que virá a ser uma discussão acerca do papel da recordação na expressão da poesia lírica. Assim sendo, as reflexões a serem feitas buscarão acima de tudo compreender a função da recordação na expressão poética da lírica do séc. VII a.C., em especial de Safo de Lesbos, bem como a significação do ato de recordar neste contexto e em que sentido isso influência em contextos posteriores. A escolha do tema deve-se ao nosso interesse pela poesia lírica da Grécia Antiga enquanto pioneira da expressão poética do Ocidente de maneira geral. A reflexão acerca da poética de Safo de Lesbos implica pensar sobre a sua colaboração para a poesia lírica do séc. VII a.C. Essa autora destacou-se como uma dentre as maiores personalidades de figura feminina da Antiguidade grega.

Palavras-chave: Lírica; Safo; Recordação; Grécia Antiga; Subjetividade.

POESIA LÍRICA: RECORDAÇÃO E EXPRESSÃO POÉTICA EM SAFO DE LESBOS

**Elizandra Gomes Lima
Odi Alexander Rocha da Silva**

1. Introdução

A poesia lírica nasceu na Grécia antiga do séc. VII a.C. Surge em sequência à poesia épica, sendo que muito se diferencia desta. A diferença, talvez a mais saliente, seja a questão da subjetividade. Esta característica imprime ao fazer lírica uma qualidade que a torna distinta da poesia épica de maneira fundamental: o comprometimento com os sentimentos humanos, sobretudo aqueles de quem escreve.

Desta forma, o presente trabalho tem a finalidade de apresentar o esboço do que virá a ser uma discussão acerca do papel da recordação na expressão da poesia lírica. Assim sendo, as reflexões a serem feitas buscarão acima de tudo compreender a função da recordação na expressão poética da lírica do séc. VII a.C., em especial de Safo de Lesbos, bem como a significação do ato de recordar neste contexto e em que sentido isso influência em contextos posteriores.

A escolha do tema deve-se ao nosso interesse pela poesia lírica da Grécia antiga enquanto pioneira da expressão poética do Ocidente de maneira geral. A reflexão acerca da poética de Safo de Lesbos implica pensar sobre a sua colaboração para a poesia lírica do séc. VII a.C. Essa autora destacou-se como uma dentre as maiores personalidades de figura feminina da Antiguidade Grega.

O nosso interesse foi despertado para a autora tendo em vista que a lírica de Safo de Lesbos apresenta questões concernentes à recordação como instrumento de expressão poética. Na obra da referida escritora, a recordação funciona como um recurso de interpretação no discurso poético. Através do seu texto, ela demonstra como a recordação é ativada e como os elementos de ligação funcionam entre o momento presente e o passado, sendo temperada pelo sentimento da voz que fala no poema.

Na abordagem deste estudo, portanto, verificamos como a escritora expressa o seu sentimento e como ele é acionado pela recordação; um exame do comportamento da recordação proporcionará uma compreensão acerca dos meios estilísticos/sentimentais mediante os quais essa expressão é manifestada nos fragmentos escolhidos como recorte para este estudo.

Neste sentido, interessa meditar no significado da recordação enquanto fenômeno recorrente no eu-lírico (a voz que fala no poema); assim sendo, o que interessa para nossas análises são, principalmente, como o eu-lírico enxerga o distanciamento entre o passado e presente e o que as lembranças provocam em termos de emoção. Por fim, o presente estudo pretende ressaltar, mediante os aspectos poéticos a serem analisados, a importância que a poesia desta autora teve para com a sua posteridade.

O trabalho possui três capítulos. No primeiro capítulo iremos tratar sobre a biografia de Safo de Lesbos. Neste momento, procuramos evidenciar as principais informações que se tem sobre a poetisa. No segundo capítulo iremos abordar sobre a Lírica, enfatizando aspectos teóricos e históricos. Aqui, abordaremos especificamente a atuação da recordação na poesia lírica e a escrita feminina como expressão poética no que se diz respeito à subjetividade. Por fim, o capítulo três tratará da análise dos fragmentos XVI e XCIV. Esta pesquisa se ampara em bibliografia que direta ou indiretamente se relaciona ao assunto em discussão.

2. Biografia de Safo De Lesbos

Safo é natural de Mitilene, cidade da Ilha de Lesbos, a qual fica no oeste da Turquia; atualmente, essa ilha se encontra sob jurisdição da Grécia. Safo viveu no século VII a.C. Pouco se sabe com certeza a respeito da sua biografia. Segundo a enciclopédia Suda Lexicon¹. A sua mãe se chamava Kleis, nome este que também é o de sua filha. Segundo Guilherme Gontijo Flores (2017, p. 637) Safo foi

¹ A Suda Lexicon consiste em uma enciclopédia, a qual, pelo que se sabe, é originada no período bizantino (aprox. séc. III d.C.). Constitui informação preciosa sobre vários temas, autores e obras, cujo conhecimento total se perdeu. A Suda Lexicon é uma das poucas fontes onde obtemos uma informação de Safo, a qual não remete a depoimentos de escritores. O caráter obscuro das origens da escritora por vezes deu oportunidade a que se criasse muitos detalhes aparentemente ficcionais em torno da sua vida.

casada com Cercylas, um homem ligado ao comércio e com ele teve a sua única filha.

Pelo pouco que se sabe sobre a poeta, Safo teve três irmãos, Caraxo, Eurígio e Láríco. Dois dos seus irmãos tinham profissões, Caraxo seria um marcador, e Láríco um jovem que degustava vinhos no Pritaneu de Mitilene, função essa que era exercida apenas por membros que faziam parte da aristocracia. É possível afirmar, de acordo com Flores (2017, p. 637) que Safo foi exilada por volta de 590 a.C na Sicília, esse acontecimento se deu por divergências políticas.

Uma das questões que se apresentam na sua biografia, são alguns mitos que circulam com relação à causa da sua morte. Há quem diga que Safo morreu ao se atirar de um penhasco em Lêucade², ilha do mar Jônico. A ação desse ato se deu por um amor não correspondido, mas não se sabe ao certo qual foi a causa real da morte nem quando aconteceu.

Pelo que se verifica do que chegou até nós da sua história, Safo atuava como espécie de diretora na escola feminina, que se chamava “A casa das servas das Musas”³, uma escola voltada para educação e formação de mulheres, juntamente com outras mulheres que compunham administração da escola. A sua escola era voltada para ensinamentos que compreendiam o ensino de poesia, música e boas maneiras; tratava-se, pois, de uma instituição voltada ao preparo da mulher para o desempenho do seu papel na sociedade. A existência da escola de Safo, conforme menciona Jaeger, “pressupõe o poder educativo da poesia” (JAEGER, 1995, p. 169).

A *Suda Lexicon* menciona que Safo teria escrito nove livros. Entretanto, quase todo o conteúdo desta obra se perdeu. A tradução mais recente da escritora, realizada por Flores (2017) é a primeira que objetiva reconstituir o que teria sido o conteúdo dos nove livros de Safo.

Sendo assim, é a partir desses registros encontrados, que se organiza todo o *corpus* da poesia de Safo de Lesbos. A poesia sáfica é composta por cerca de duzentos fragmentos. Os poemas de Safo, assim como de outros poetas líricos,

² Isso pode ser encontrado em uma obra do escritor romano Ovídio chamada *Heroides*, (Heroínas), composta de cartas escritas por mulheres integrantes do universo da mitologia greco-romana e endereçadas aos homens pelos quais eram apaixonadas ou com os quais foram casadas conforme consta na tradição.

³ Este pode ser um nome específico da escola de Safo. Em geral, conforme fala Jaeger (1995), essa escola se chamava de Tiaso.

não possuem títulos, eles possuem numerações que os identificam e os títulos são dados pelas traduções.

3. Lírica: aspectos teóricos e históricos

Desde a antiguidade, a poesia lírica é tida numa cultura oral; era cantada, e tida como cunho social, e não subjetiva, ou seja, “[...] poesia ligada ao canto, anônima e coletiva” (SPINA, 1982, p. 2). A poesia lírica na Grécia Antiga do século VII a.C, possuía diferentes expressões, cada uma com suas peculiaridades. Dentre as espécies de poesia lírica destacam-se duas: a lírica coral e a lírica monódica. A poesia coral é aquela em que, segundo Schuler (1985, p. 35) “os poemas compostos para um coro vinculam-se ao júbilo dos dias festivos”. Já a lírica monódica, a modalidade realizada por Safo, aquela em que “o poeta exprime seus sentimentos” (SCHULER, 1985.p. 35).

Safo de Lesbos, ao que se tem notícia, foi uma das primeiras mulheres a escrever poemas na antiguidade. Como era bastante comum na poesia lírica, seus poemas eram lidos perante uma plateia, geralmente acompanhados por um instrumento musical. O ato de recordar tem uma grande importância na poesia clássica, uma vez que na poética de Safo de Lesbos é um dos primeiros momentos que a abordagem da recordação é identificada textualmente em poesia. De todo o modo, é na poesia lírica que o indivíduo recorda sem estar comprometido com a tradição (isto é, com a poesia homérica, onde não existe subjetividade), uma vez que a recordação é, acima de tudo, um ato subjetivo, como veremos a seguir.

3.1. A Recordação e o seu lugar na Poesia Lírica

Em geral, por lírica se entende diversos tipos de composições que, essencialmente, possuíam definições específicas. De acordo com Roosevelt Rocha (2012, p. 89), muito do conceito atual de poesia lírica foi herdado do Romantismo.

O conceito de poesia lírica que nós herdamos do Romantismo. Poesia lírica é aquela na qual o ‘eu’ do poeta se expressa de modo declarado, colocando no texto suas emoções, suas opiniões pessoais, suas

impressões sobre o mundo, a natureza, acontecimentos históricos ou particulares.

Entretanto, na Grécia antiga, a lírica, já apresenta um texto marcado pela expressão da subjetividade de quem escreve. Embora a poesia lírica nesta época compreendia também a um acompanhamento melódico, os textos que chegaram até nós não possuíam nenhuma notação musical. Entretanto, pelos textos em si, esta poesia se revela como sendo uma expressão de *sentimentos particulares* com temas em geral, associados ao cotidiano; nestes textos eventualmente elementos da tradição (mitológica) são acrescentados.

O texto da poesia lírica, portanto, revela a nós que se trata de uma prática que enfatiza a expressão dos sentimentos de quem escreve; sendo assim, na Grécia antiga, o poeta se identifica no texto, ou seja, assume a autoria sobre aquilo que escreve através do uso de marcas de subjetividade, sendo a mais ocorrente delas, o uso de verbos na primeira pessoa por parte do eu-lírico. Isso torna essa poesia diferente da de Homero, a qual enfatiza apenas o relato da tradição. Os versos do poeta lírico identificam o seu sentimento, o qual é colocado de maneira particular, individualizada e, portanto, descomprometido com a tradição folclórica.

A diferença mais marcante entre a antiga épica e a lírica que dela deriva reside (no que diz respeito ao homem que por trás da composição poética se oculta) no fato de que na lírica, os poetas nos fazem conhecer, pela primeira vez, sua individualidade. Quão incerto é para nós o nome de Homero: os líricos dizem-nos os seus nomes, falam-nos e dão-se a conhecer como indivíduos. Pela primeira vez, no tempo da lírica, personalidades bem definidas assinam suas obras [...]. A importância espiritual dessa evolução revela-se, sobretudo na literatura e mais exatamente na lírica, visto que o fato novo aqui se exprime por meio da palavra e é só através da palavra que o mundo do espírito se revela de forma explícita (SNELL, 2001, p. 56).

Um dos aspectos da consciência individual do sujeito abordado na poesia lírica é a busca por uma lembrança, uma recordação que seja marcante, e sobre a qual deposita certo sentimento, seja de passagens tristes seja de passagens alegres, ambas remetendo a fatos marcantes na vida de quem escreve. A fim de entendermos isso, cumpre entender o sentido de recordação na poesia lírica.

Recordação consiste no fenômeno no qual é criado um elo entre um evento passado e os sentimentos e subjetividades de quem lembra. Daí a sua etimologia do latim *re-cordis* (*sentir novamente com o coração*). Neste processo, dois

momentos se encontram (passado e presente), constituindo um momento em que o sentimento reage a este encontro. Tal reação produz sensações diversas de acordo com o que é lembrado, neste contexto, acontece o que Staiger (1975, p. 45) chama de “saltos da imaginação”. Ou seja, o indivíduo faz uma releitura do passado no presente, sendo esta releitura feita de “visões que surgem e se desfazem novamente, despreocupadas com as relações de espaço-tempo” (STAIGER, 1975. p, 25).

A situação que o eu-lírico evoca por ocasião do momento poético em que a lembrança é abordada é a mesma vivida no passado; entretanto, quem lembra está distante, não apenas no tempo, mas também na consciência, daí o descompromisso mencionado por Staiger. A modificação de consciência se revela na medida em que o indivíduo que recorda é, no presente momento, diferente do que era no passado. Daí o fato de estabelecer uma leitura diferente, mais atual, sobre a lembrança, seja ela positiva ou negativa.

De acordo com Staiger, a lembrança é algo, de certa forma, temperado pelo sentimento, daí a sua etimologia de recordação (sentir de novo com o coração). Deste modo, segundo Staiger (1975, p. 54-55), as lembranças não são totalmente compreendidas e por esse motivo, são guiadas pelo que se sente em relação a elas.

3.2. A escrita Feminina como Expressão Poética – Dinâmica da Recordação

No contexto da poesia lírica na antiguidade, temos um destaque especial para Safo de Lesbos no que diz respeito à recordação na expressão poética⁴. No contexto da recordação, verifica-se uma qualidade diferenciada de expressão poética recordatória na escrita feminina de Safo de Lesbos. Muito dessa escrita revela, entre outros aspectos, a relação mestre-discípulo⁵. Neste sentido, segundo Jaeger, temos que:

⁴ Apenas para esclarecimento, Safo de Lesbos não foi o único nome da lírica na Grécia antiga. Essa prática poética contou com nomes como Píndaro (natural de Tebas), Alceu de Mitilene e Arquíloco de Paros, apenas para citar alguns.

⁵ “Safo presidia em Mitilene de Lesbos, por alturas do ano 600, a uma confraria de raparigas, consagradas a Afrodite, às Graças e às Musas. Ela chama à sua casa “a morada das servas das Musas”. Mais tarde dir-se-á, entre os Pitagóricos, em Alexandria depois, um “Museu”. A instituição de Safo não é outra coisa que uma “escola” colocada sob o patrocínio de divindades femininas do amor, da beleza e da cultura” (BONNARD. p.5. 1966.)

Entre a casa materna e a vida matrimonial situa-se uma espécie de mundo ideal intermediário que só podemos conceber como uma educação da mulher de acordo com a mais alta nobreza da alma feminina. A existência do círculo de Safo pressupõe a concepção educativa da poesia, evidente para os gregos desse tempo. Mas o que ali há de grande e de novo é que a mulher exige a entrada neste mundo e nele conquista, na sua qualidade de mulher, o lugar que lhe cabe por direito, porque se trata de uma verdadeira conquista (JAEGER, 1995 p. 169-170).

A escrita feminina ganha forma e sentido com o caráter educativo da poesia. Safo ficou conhecida por ser uma mulher que integrava um contexto social no qual se percebe uma maior relevância dada ao gênero feminino, ou seja, ao papel social da mulher. Isto é revelado pela existência do Tiaso, ou seja, uma escola dedicada exclusivamente à educação feminina. A tradição a qual Safo integrava não era, até onde se conhece, apenas uma estratégia de rupturas a serem vencidas, mas também, uma relação de construção da própria identidade feminina, sobretudo como um nascimento literário.

Ao se tratar da escrita feminina, na poesia sáfica, existe uma diferenciação entre esta e a escrita masculina desta época, o que Jaeger (1995, p. 171-172.), afirma ser que: “o sentimento do amor está no centro da existência da mulher e só ela o abarca na unidade da sua natureza indivisa”. A escrita feminina, portanto, se diferencia, de acordo com o autor, pela sensibilidade maior para com a sutileza das pessoas e das coisas. Por isso Jaeger constata que:

As conversões do estilo da linguagem se fundem com o sentimento mais profundo, para conseguir a mais pura expressão [...] E não é por acaso que só a mulher é capaz desta individualidade, e, mesmo a mulher, só através da maior força que lhe foi dada: o amor (JAEGER, 1995, p. 172).

A poesia lírica apresenta um destaque especial para a poesia de autoria feminina. Através do conteúdo dos textos, podemos perceber que, naquele período, havia uma sociedade que se dedicava à preparação da mulher também para esse papel de compreensão da significância da poesia para o universo sociocultural. Essa é, de fato, uma explicação plausível para compreendermos a evidência de uma mulher escrevendo arte literária de sua própria autoria na antiguidade.

Quando se fala em poesia sentimental, a primeira referência que temos é o Romantismo. Entretanto, a lírica, tal como era tratada na antiguidade, já

apresentava os traços pelos quais ficaria mais conhecida no Romantismo: a expressão da vida interior, a angústia diante da vida, a marca da autoria, entre outras. E, no contexto da poesia lírica, a expressão feminina se sobressai, pelo motivo de que:

[...] nos primeiros tempos, só a mulher era capaz daquela entrega total da alma e dos sentidos, único sentimento que, para nós, merece a designação de amor. O sentimento de amor está no centro da existência da mulher e só abarca na unidade de sua natureza indivisa (JAEGER, 1995, p. 171).

Essa interioridade é vista nos fragmentos de Safo. Os textos em geral são escritos em primeira pessoa (eu), ressaltando assim a subjetividade do eu-lírico. A expressão subjetiva se contrapõe a Homero, que nunca se expressa em primeira pessoa. A poesia lírica, ao contrário, sendo subjetiva, está comprometida apenas com aquilo que sente.

4. A recordação em Safo de Lesbos

Os fragmentos de Safo de Lesbos chegaram até nós com a maior parte do seu conteúdo preservado. Esses fragmentos sobreviveram por muito tempo, cerca de duzentos anos (FLORES, 2017, p. 637). Boa parte foi encontrada no conjunto de papiros achados no Egito, no século XIX. Safo de Lesbos escreveu seus poemas em dialeto eólico, ou seja, um dialeto que era “falado principalmente na Tessália, na Beócia, em Lesbos e na parte setentrional da Ásia Menor” (CARNEIRO, 1962, p. 809).

Muitos dos fragmentos atribuídos à poetisa chegaram até nós em suportes bastante danificados pelo tempo. Daí as muitas lacunas no texto, que representam o estado precário de conservação do material onde os textos foram achados. Outros textos foram encontrados citados por outros autores.

Como *corpus* deste trabalho, usaremos dois fragmentos, mais especificamente, o fragmento XVI e o XCIV, textos nos quais se faz presente a temática da recordação. A tradução aqui utilizada foi realizada por Silva (2013), a qual foi realizada com base no texto grego estabelecido por David Campbell (1990).

Para os objetivos do estudo feito neste trabalho, dividiremos os textos em estrofes e comentaremos cada uma delas. Assim fazendo, pensamos conferir aos textos um entendimento em perspectivas amplas. Uma vez que os textos de Safo não são completos, cabe analisá-los da maneira mais pormenorizada possível a fim de podermos lidar com aquilo que de fato temos de sua escritura.

A presença revivida ou análise do fragmento XVI

Alguns dizem que são infantes, outros cavaleiros
Outros, que são navios o que de mais belo há na terra negra.
Para mim, o que há de mais belo
É [a pessoa] a quem se ama.

E é fácil fazer [com que] isso fique claro
Para todos, pois aquela que notabilizou
Dentre a humanidade na beleza, Helena,
Seu marido, o mais nobre dos homens
Abandonou, navegou para Tróia.
E não se lembrou da filha, nem dos pais amados

[...] Lembrei-me com clareza,
Agora, de Anactória
Que não está presente (aqui).
Aquele jeito de andar
Que desperta o desejo
E o brilho dos olhos em seu rosto
eu queria ver, no seu rosto
Mais do que carros e
soldados da Lídia.

No fragmento XVI, é revivida a passagem de uma lembrança; aqui o eu-lírico invoca o mais belo sentimento vivido que é o amor. A primeira estrofe é marcada pela expressão “para mim”; essa expressão retrata umas das características que compõe esse fragmento: um caráter que evidencia a subjetividade, ou seja, o eu-

lírico opina sobre o que lhe parece melhor, dizendo “*para mim* o que há de mais belo É [a pessoa] a quem se ama”. Assim, enquanto outros pensam que o melhor são outras coisas mais bem aceitas socialmente (navios, soldados, cavaleiros, etc.), o eu-lírico, entretanto, rejeita essa postura, preferindo o amor.

Deste modo, o eu lírico, ao expressar o que sente, evidencia a importância do amor diante de outras coisas; amar alguém, independentemente de quais laços afetivos se tem, representa o mais importante do que as demonstrações de valentia, tão caras a Homero, por exemplo. Nesta passagem da primeira estrofe, é definida a escolha pelo amor por este ser considerado o que de mais belo se pode sentir por alguém.

Na segunda estrofe, temos um exemplo do que é escolher o amor em favor de outras coisas. O texto faz menção à Helena, referida como a mulher mais bela da Humanidade. A referência da imagem da condição de Helena, esposa de Menelau, rei de Esparta, é colocada no texto como um exemplo de ousadia. Ou seja, Helena abandonou uma vida confortável, uma condição de realeza em favor do amor. A figura de Helena aqui justifica que o amor é o único sentimento que importa acima de qualquer coisa; você tem de senti-lo para tê-lo, ou seja, tem de experienciá-lo para saber de sua importância e Helena constitui um exemplo da experiência de amar intensamente.

Uma pergunta que se pode fazer sobre a segunda estrofe: afinal, o eu-lírico *aprova* uma conduta dessas? O eu-lírico está se referindo com aprovação à atitude de Helena em abandonar marido e filha? O que o texto nos dá a entender é que houve uma decisão por parte de Helena de romper com o marido. Em favor do amor, Helena toma a decisão de se separar. Ou seja, “Helena, seu marido, o mais nobre dos homens, abandonou, navegou para Tróia e não se lembrou da filha nem dos pais amados”. Deste modo, tem-se que o novo amor de Helena, ao que se verifica, não é extraconjugal, uma vez que a união dela com esse outro homem tornou-se permanente com o abandono do marido.

O eu-lírico nada nos fala da significância do abandono de uma filha (provavelmente ainda pequena). O que o eu-lírico nos permite afirmar é que essa decisão de abandono, de separação do lar foi tomada por amor. E por isso Helena é exemplo, porque é um exemplo de um indivíduo que toma decisões *em favor do amor*, tendo coragem suficiente para pagar os preços dessa decisão. Através de

Helena, o eu-lírico coloca a noção de que o amor exige entrega, ou seja, uma decisão de abrir mão de tudo em favor dele ou, por outras palavras, abrir mão de tudo aquilo que é um obstáculo para que ele aconteça. Por outro lado, essa situação apresenta o amor como um risco, pois não se sabe qual será o futuro. Entretanto, o eu-lírico não percebe a decisão de Helena como arriscada. Ou seja, para Helena, não importa o seu futuro, o que importa é o seu amor e daí a necessidade de fazer o que for possível para concretizá-lo, inclusive adotar atitudes arriscadas.

Na última estrofe, Safo retoma a figura de uma moça, provavelmente pertencente a Tiaso, a qual é referida pelo nome de Anactória. É nesse momento que surge a lembrança enquanto acontecimento. O eu-lírico vive e expressa certo sentimento com relação à Anactória através de sua lembrança. Nessa lembrança, o sujeito recordado é identificado por características que, aparentemente, são marcantes para o eu-lírico. Através da lembrança, em certo sentido, ocorre uma aproximação entre quem lembra e quem é lembrado. No caso de Anactória, são lembradas características físicas (brilho dos olhos, jeito de andar). Tais qualidades conferem ao momento uma situação na qual a lembrança de certo modo supre a falta da presença física.

Sendo assim, ao despertar essas lembranças dentro de si, elas atuam como um grito que surge pela presença de Anactória, sobre a qual o eu-lírico diz “eu queria ver, no seu rosto mais do que carros e/soldados da Lídia”. Aqui temos uma conexão com a primeira estrofe onde aquele a quem se ama vale mais do que elementos tidos como belos por uma cultura, onde o sentimento do amor não é valorizado. Desse modo, o que se percebe no texto é a lembrança.

[...] aproxima aqueles que se amam, malgrado a distância, e é novamente um laço espiritual, da alma que une os homens uns aos outros. Essa espiritualidade, porém, não é um esvair-se em sentimentalismos, em hostilidade em relação à vida, não é um fugir da vida: é, isto sim, lembrança de coisas terrenas, sensíveis, belas, luminosas. A lembrança faz reviver todas essas coisas, torna duradoura a alegria que elas proporcionam, dá aos que a experimentou a sensação de estarem unidos no mesmo sentimento comum (SNELL, 2001, p. 77).

Não estamos, portanto, falando aqui de uma presença física, mas de uma presença *causada pelo sentimento*, ou seja, um sentimento forte, que causa essa aproximação entre o que foi vivido e o que está sendo recordado no momento

presente. Ou seja, trata-se de uma necessidade de trazer ao presente apenas o que é significativo em termos de afetividade para evidenciar a importância de quem foi recordado. Por outras palavras, lembrar significa, no caso do texto, *manter a pessoa no coração*. Isso significa dizer que a pessoa é importante não apenas porque foi um momento bom na nossa vida, mas porque sua importância resiste até mesmo à sua ausência.

A Lembrança como Exercício de Consolação ou Análise do Fragmento XCIV

E estar morta, sinceramente, eu desejo
Oh, ela, chorando, deixava-me
Em muitas [lágrimas], dizendo,
“Oh, que terrível [isso que] sofremos,
Safo, pois te deixo contra a vontade.

E eu isso lhe respondi:
“Alegra-te e vai,
Lembra-te, pois sabes o quanto
estamos ligadas
Mas, se não [te lembras] então eu quero
Lembrar-te dos belos momentos

Que vivemos
Pois com muitas coroas de violetas,
De açafrões e de rosas
Adornei [-te] e a mim
[...] e muitas grinaldas
Em tranças de delicadas arranjos,
Colocaste sobre o nosso pescoço

E [lembra-te também dos] muitos
De florida essência [com que]
Eu te ungi [como fazem] as rainhas
E do leito onde, no conforto

E no descanso,
Despertaste o desejo”.

No fragmento XCIV, verifica-se a expressão de dor diante da partida de alguém; o sofrimento em relação a isso ocupa basicamente todo o texto, estabelecendo assim, o resgate das lembranças como um conforto para a dor. Essa dor é motivada, sobretudo, pela partida definitiva de alguém que para o eu-lírico é muito estimado. Tal é, portanto, o assunto do texto.

A primeira estrofe do texto narra a partida definitiva de uma jovem moça, que está indo embora aparentemente contra a sua vontade, o que se verifica pela passagem “oh, ela, chorando, deixava-me...”; a dor é evidenciada no momento da despedida. Ao perceber o ente querido ir embora contra a própria vontade, o eu lírico utiliza-se do recurso de uma metáfora, a “morte”, para traduzir a sua dor (“estar morta, sinceramente, eu desejo”); ou seja, o eu-lírico, aparentemente preferia estar “morto” a viver aquela dolorosa despedida; ao que parece, o grau de emoção envolvido permite constatar de que se trata de uma despedida definitiva; no momento em que o eu-lírico expressa a sua dor, o evento da despedida já aconteceu. Isso nos permite afirmar que o texto constitui o momento em que o passado se faz presente pela recordação.

Seguindo ainda na primeira estrofe, a menina evidencia o seu sofrimento “Oh, que terrível [isso que] sofremos, Safo, pois deixo contra a vontade”. A lembrança, aqui, extrai uma dor marcada pelo verbo “*deixo*”; esse verbo permite reafirmar o entendimento de que a partida da moça é definitiva; por esse motivo, para ela a despedida é um ato doloroso que causa um sofrimento profundo; é perceptível que moça não quer ir embora, está indo contra a sua vontade.

Na segunda estrofe, o eu-lírico revive momentos com a moça, os quais foram marcantes; ou seja, a lembrança aqui suaviza a dor da separação. O interessante é que o texto aparenta mostrar duas consolações. Uma do eu-lírico para com a menina (que é o fato revivido) e outra do eu-lírico para si mesmo, isto é, recordando para também a si mesmo consolar com as palavras que ele próprio dissera à menina na despedida. Sendo assim, são ditos argumentos em favor do conforto da menina: “Alegra-te e vai, lembra-te, pois sabes o quanto/ estamos ligadas” ao mesmo tempo em que tais argumentos também consolam a voz que

fala. O argumento para suavizar a despedida consiste no fato de que independentemente da partida definitiva, elas sempre estarão ligadas, pois a lembrança será vivida diariamente para suavizar a dor da separação. Assim, é possível que, se o eu-lírico está reconstituindo esse momento, podemos afirmar que essas lembranças estão se consolidando a ele também, considerando-se a intensidade e o detalhe com que essas lembranças são trazidas à tona. Trata-se, portanto, de uma dupla consolação.

No decorrer da estrofe, a jovem moça é confortada em sua dor “Mas, se não [te lembras] então eu vou lembrar-te dos belos momentos em que vivemos”. Ou seja, por mais que seja fato que as duas não se verão mais, a lembrança aliviará a dor, e suprirá a falta da presença física, pois o que ficará guardado são os momentos bons que elas viveram. Dessa forma, é possível aproximar o passado em uma esfera presente, sendo alimentado diariamente pelas lembranças, agindo como um conforto para suprir o desconforto da separação permanente.

Na terceira estrofe, Safo oferece momentos específicos em que elas passaram juntas, esses momentos atuam como um apelo aos sentimentos “Pois com muitas coroas de violetas, De açafroes e de rosas Adornei [-te] e a mim”. Neste sentido, a fixação da recordação começa a fluir por momentos guardados no seu íntimo; os ornamentos e enfeites mencionados são demonstrações de carinho; ou seja, através da demonstração de ternura, pode-se dizer que o afeto constitui um movimento do sentir e este movimento do sentir delimita a qualidade das lembranças. Ou seja, o grau de sentimento que se tem por alguém interfere no modo como essa pessoa será lembrada.

No final da estrofe o eu-lírico continua oferecendo mais lembranças: “[...] e muitas grinaldas em tranças de delicados arranjos, Colocaste sobre o nosso pescoço”. A menina é consolada com argumentos que relembram aquilo que foi vivido; a recordação atua aqui como instrumento para acalmar as emoções causadas pela distância. Em virtude de a partida ser definitiva, as recordações, a partir de agora, serão de utilidade permanente para serem usadas sempre que surgir a tristeza da saudade. Ou seja, se a saudade é constante, a recordação deve ser constante também, pois do contrário, não haverá alívio para a dor.

Na última estrofe, o eu-lírico constrói outro tipo de lembrança, ou seja, que apela aos sentidos. Isso implica na intensificação da recordação, já que aqui se

nota que o eu-lírico não lembra através de imagem apenas, mas de aromas também, dentre outros sentidos: “E [lembra-te também dos] muitos perfumes De florida essência [com que] Eu te ungi [como fazem] as rainhas”. A lembrança de um perfume é um detalhe a mais na recordação para que ela possa ser fixada mais intensamente.

Assim, a recordação, conforme se verifica no texto, deve ser uma alternativa recorrente para acalmar as emoções provocadas pela distância; a recuperação de experiências passadas constitui uma razão para a convivência com a dor de uma ausência. Deste modo, ao descrever sensações, desejos e emoções nas demonstrações de afeto como essa de uma despedida, fornece a nós a noção de que a recordação não é apenas um momento para lembrar-se de alguém. Ela é acima de tudo, um meio de vida, uma alternativa para lidar com emoções adversas.

5. Considerações finais

A escrita feminina é uma escrita que nasce das riquezas que já existem na interioridade, e que, através da sensibilidade e da delicadeza de percepção específicas do feminino, atingem uma expressão única e reveladora da experiência do ser humano. Essa condição da escrita sáfica acaba por influenciar a sua posteridade na medida em que se verifica a necessidade dos poetas antigos de observar o sutil da existência. Daí expressões que entraram para nosso imaginário, tais como *carpe diem*, “aproveite o dia”, ou seja, a necessidade de viver a vida em toda a sua beleza e sutileza. O romantismo, por sua vez, também explora muito a questão da recordação na medida em que a saudade do ente amado reproduz no texto um elemento presente na experiência do amor.

Os textos de Safo de Lesbos, analisados aqui foram abordados de acordo como evocam o tema da recordação. Enquanto a poesia épica negava a si mesma a subjetividade, a lírica não esconde suas emoções porque não tem o mesmo compromisso da épica com relação à tradição. A poesia subjetiva proporciona, portanto, um sentido novo para o fazer poético naquele momento, contexto esse no qual o sujeito que escreve irá priorizar as suas emoções e demais experiências individuais, o que ocorre, dentre outros momentos, no ato de recordar. Essa atitude, posteriormente, é retomada, entre outros momentos como, por exemplo, no

romantismo onde a recordação envolverá a nostalgia através da reflexão poética sobre ausência e saudade.

No fragmento XVI, estamos diante de uma lembrança que expressa a significância sobre alguém que se ama. A recordação atua como a evocação da presença de alguém. No fragmento XCIV aborda a recordação em um sentido diferente, ou seja, a busca por consolo e conforto através das boas lembranças. Ou seja, a recordação, neste contexto, se apresenta como algo capaz de suprir o sentimento de dor causado pela ausência de uma pessoa, sendo evidenciada como um alimento diário para aliviar essa dor. Os fragmentos analisados evidenciam a importância da lembrança como motivo de expressão poética e – sobretudo – como uma maneira de lidar com separações inevitáveis e escolhas pessoais que determinam nossas vidas.

Neste sentido, o apelo à recordação no contexto poético atua como um conforto, para enfrentar as dores da saudade, da despedida através das alegrias oferecidas por um momento lembrado. Por isso essa poesia tem tanto a ensinar a nós. O ser humano continua o mesmo desde há dois mil anos em sua essência primordial: a capacidade de sentir e a necessidade de lidar com os seus sentimentos. Assim, a lembrança servirá como um remédio, um instrumento para suavizar a dor nos momentos adversos de tristeza por ausência, por frustração e por não se ter, por vários motivos, perto de nós as pessoas às quais damos muito valor. A expressão amorosa da poesia sáfica é sim uma expressão pessoal de uma experiência individual, ou seja, Safo recria aquilo que sentiu através das suas experiências com pessoas conhecidas, as quais são trazidas as lembranças, reafirmando a significância dessas pessoas para quem as lembra.

Deste modo, os poemas discutidos permitiram enfocar um olhar sobre a maneira pela a qual a recordação adquiriu importância no fazer poético. Naquele momento era algo novo; hoje, para nós, é praticamente óbvio que um poema qualquer que fale de saudade. Entretanto, cabe lembrar que recuperar a maneira antiga de sentir explica muito sobre como sentimos hoje e, deste modo, fornece a raiz do sentimento humano no contexto da arte poética.

Referências

ACHCAR, F. **Lírica e Lugar-Comum**: Alguns Temas de Horácio e sua Presença em Português. v. 4. São Paulo: EDUSP, 1994.

BONNARD, A. **História da Civilização Grega (Da Ilíada ao Partenon)**. Tradução de José Saramago. Lisboa: Estúdios Cor, 1966.

CAMPBELL, D. **Greek Lyric** – Sappho and Alcaeus. London: Loeb Classical Library, 1990.

CARNEIRO, F. Dicionário Gramatical Grego. In: VÁRIOS AUTORES. **Dicionário Gramatical**. 3 ed. Porto Alegre: Globo, 1962. p. 745-856.

FLORES, G. G. **A diversão tradutória**: uma tradução das Elegias de Sexto Propércio. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

JAEGER, W. **Paidéia**: A formação do Homem Grego. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ROCHA, R. Lírica Grega Arcaica e Lírica Moderna: Uma Comparação. Porto Alegre: **Philia & Filia**, vol. 03, nº 2, jul./dez. 2012, p. 84-97.

SALVADOR, Â. D. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1981.

SAFO. **Fragments Completos**. Tradução de Guilherme Gontijo Flores. São Paulo: Editora 34, 2017.

SILVA, O. A. **Dinâmica de um Sentir**: lírica e recordação em Safo de Lesbos. Saarbrücken: Novas Edições acadêmicas, 2013.

SCHÜLLER, D. **Literatura Grega**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SNELL, B. **A Cultura Grega e as Origens do Pensamento Europeu**. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPINA, S. **Introdução à Poética Clássica**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

STAIGER, E. **Conceitos Fundamentais da Poética**. Tradução de Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Universitário. 1975.

VERGNA, W. **Heroides**: A concepção do amor em Roma através da Obra de Ovídio. Rio de Janeiro: Granet Lawer, 1975.

7. DUETO EM *LÁ MAIOR*: NARRATIVA E MÚSICA EM TRÊS CONTOS MACHADIANOS

Marcelo Rodrigues de Santana

Graduado em Letras pela Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional – UFT/PN.

E-mail: marceloLKS@outlook.com

Resumo: Neste artigo expomos uma pesquisa sobre as relações interartísticas da música e literatura na contística de Machado de Assis, mais especificamente, nos contos: “Trio em lá menor” (Publicado originalmente em *Várias histórias*, 1896), “O Machete” (*Jornal das Famílias*, 1878) e “Um homem célebre” (*Várias histórias*, 1896). As primeiras leituras dos contos apontavam no sentido de que o instrumento musical constituiria num meio pelo qual o instrumentista/protagonista dessas narrativas vai direto ao seu próprio interior, buscar algum tipo de solução para um passado penoso. Procuramos observar se o relato do narrador construiria a manifestação artística desse instrumento musical como uma espécie de *expressão do inexprimível*, ou seja, a revelação da alma recôndita do protagonista. Os resultados da análise nos levaram a concluir que, nesses contos, o tema da revelação dos valores recônditos do ser humano, em oposição ao que se vê na aparência exterior – tema esse recorrente na obra de Machado –, se manifesta numa alegoria daquilo que o instrumento musical revela do mundo interior do músico, consistindo em ponto-chave das três narrativas a *performance* reveladora do instrumentista.

Palavras-chave: Conto; Machado de Assis; Literatura Comparada; Música e Literatura.

**DUETO EM *LÁ MAIOR*: NARRATIVA E MÚSICA EM TRÊS CONTOS
MACHADIANOS**

Marcelo Rodrigues de Santana

1. Introdução

A presente pesquisa consistiu em levantamento bibliográfico em livros físicos e textos eletrônicos (artigos e ensaios) com o intuito de reunir dados para enfrentar a hipótese – nascida de nossas primeiras leituras de alguns contos machadianos com temática musical – de que o instrumento musical constituiria no meio pelo qual o instrumentista/protagonista desses contos vai direto ao seu próprio interior, buscar algum tipo de solução para uma experiência penosa.

Procuramos então observar se, em tais contos, o relato do narrador construiria a manifestação artística desse instrumento musical como uma espécie de *expressão do inexprimível*, ou seja, a revelação da alma recôndita do protagonista. Esse levantamento de dados evidenciou a necessidade de dialogar com as análises da teoria literária e com a teoria musical. Inicialmente, nossas leituras completaram a fundamentação acerca da Literatura Comparada, fichando e avaliando obras que pudessem fornecer os instrumentos básicos de análise comparativa entre literatura e música, como as realizadas em Carvalhal (2006; 2001).

Em seguida, pesquisamos trabalhos para consolidar a compreensão sobre o gênero narrativo em análise, o conto (*cf.* GOTLIB, 2004). Posteriormente, nos detemos na leitura da maior quantidade possível de contos de Machado de Assis, visando à compreensão e levantamento dos principais pontos de sua narrativa curta. Para aprofundar essa compreensão, realizamos estudos nas obras de autores como Candido (2012; 2008; 1995), Bosi (1992; 1983) e Schwarz (2000).

Por último, fizemos análise dos contos, recorrendo, para isso, a trabalhos já existentes, tais como o de Gledson (1998), Wisnik (1989) e Soares (2008). A

análise lançou mãos de recursos da leitura musical ou da teoria da música, como se pode ver em Pederiva (2004).

Após esse percurso, buscaremos a seguir, formalizar nossas pesquisas e os resultados a que chegamos, realizando análises comparativas interartísticas (música e literatura) dos três contos de Machado de Assis.

2. Literatura e música comparada

Apesar de haver uma quantidade inumerável de bibliografias críticas e analíticas sobre Machado de Assis e seus contos, é relevante fazer dialogar com essa característica com a teoria musical, principalmente para explicar os modos como Machado de Assis relaciona à arte musical seus temas preferidos da alma recôndita, da motivação secreta e da máscara das conveniências da burguesia brasileira, presentes nos contos aqui escolhidos.

A presente pesquisa está inserida no campo da Literatura Comparada (doravante, LC), definida de maneira introdutória por Tania Franco Carvalhal como designando em “uma forma de investigação literária que confronta duas ou mais literaturas” (2006, p. 5). Sabemos, todavia, que a LC não se limita ao diálogo intraliterário, mas tem, ao longo de sua existência, buscando relacionar os textos literários e os mais variados campos do conhecimento humano que possam trazer alguma luz sobre uma produção literária específica.

É a própria Carvalhal, em importante artigo de LC (1991), que chama de relações intersemióticas e interartísticas a conversa analítica entre os estudos literários e outros campos de reflexão, como a música. Nesse mesmo trabalho, Carvalhal faz uma contribuição para quem deseja ser introduzido nos estudos sobre as relações entre a literatura e a chamada primeira arte, tanto em âmbito internacional como na produção crítica brasileira. A estudiosa reconstitui várias obras que tratam do referido diálogo e propõe ela mesma uma análise dos contos de Machado de Assis com viés musical. Outra importante contribuição para essa linha de pesquisa é Otto Maria Carpeaux (2001), que faz diálogos constantes entre os temas musicais e as obras literárias nas quais ele se inspira.

3. As especificidades do conto machadiano

O conto é um gênero que, segundo alguns teóricos, por se tratar de uma narrativa curta, constitui-se a partir da contenção, a qual é, por sua vez, fruto da compactação. Segundo Gotlib (1990, p. 24), “para conseguir compactar os elementos do conto, ou apresentá-los com concisão, o autor tem de controlar a tendência aos excessos e ao supérfluo. O autor tem de se conter”.

Talvez seja essa a razão de Machado de Assis ser reconhecidamente o maior contista de Língua Portuguesa, tendo em vista seu estilo, propício à contenção e concisão, uma vez que Machado “cultivou livremente o elíptico, o incompleto, o fragmentário” (CANDIDO, 1995, p. 5). Para o crítico John Gledson (1998, p. 15), “há boas razões para se imaginar que o conto seria mais condizente com o gênio do autor”.

Mas se Machado tem uma concisão propícia ao gênero conto, é importante conferir que ele se insere de maneira original nesse formato de narrativa curta. Para Gotlib (1990, p. 27-28), alguns estudiosos do conto propõem que seja necessário “que *algo* aconteça no conto, nele precisa haver *ação*”. No entanto, Machado foge a esta expectativa, pois a maioria de seus contos centra todo o enredo nos implícitos e não-ditos, muito mais do que numa linha demarcada de eventos significativos. Gledson (1998, p. 15) diz que ele gosta de “focalizar detalhes aparentemente triviais, mas que lançam luz inesperada sobre assuntos ‘importantes’”. Os textos de Machado se concentram num enredo de *intenções* e não de ações. Seus contos como diz Gotlib (1990, p. 42),

[...] traduzem perspicazes compreensões da natureza humana, desde as mais sádicas às mais benévolas, porém nunca ingênuas. Aparecem motivadas por um interesse próprio, mais ou menos sórdido, mais ou menos desculpável. Mas é sempre um comportamento duvidoso, que nunca é totalmente desvendado nos seus recônditos segredos e intenções.

A contística machadiana caracteriza-se, assim, não só pela concisão própria do gênero, mas também pela sutileza, nem sempre recorrente nas narrativas curtas de outros autores. Machado constrói um tipo de conto que exige um leitor e uma leitura que se contentam com a atenção no modo de existência interior das personagens, muito mais do que nos seus atos exteriores: “nos seus contos, paralelamente ao que *acontece*, há sempre o que *parece estar acontecendo*” (GOTLIB, 1990, p. 42, *grifos da autora*). Essa é a razão pela qual, ao lermos um

conto de Machado, sempre nos perguntamos: “Afinal, o que acontece mesmo? Qual é a estória? E como acontece? Ou qual é o enredo? Isto tudo é montado a partir dos gestos, olhares, cochichos e entrelinhas” (*idem*).

A técnica contística de Machado, não apenas parece pouco interessada nos enredos frenéticos e carregados de tensões, como também parece quebrar o ritmo o tempo todo, usando recursos que retardam a ação ou que a colocam em segundo plano: “uma apresentação das personagens, das razões de ali se encontrarem, usando, para isto, o *flashback* – à volta a um passado – para explicitar este presente. As causas vão surgindo naturalmente, mas também *como se não o fossem*” (GOTLIB, 1990, p. 42, *grifos da autora*).

Esse bem poderia ser um resumo da estrutura de boa parte de seus contos, mostrando que isso faz parte de sua técnica, o que fica bastante evidente em contos como “A causa secreta”, “A cartomante” e nos textos aqui analisados. Por essa razão, segundo Gotlib (1990, p. 44), na história do conto Machado se situa “entre a tradição do conto de acontecimentos e o moderno conto de acontecimentos interiores, que são mesmo indevassáveis na sua totalidade.”

O crítico Antonio Candido parece apontar na mesma direção, revelando que o estilo machadiano é mesmo marcado pelos subentendidos, alusões e eufemismos. Candido interpreta essa marca estilística como resultado da escolha que Machado de Assis fez em não ferir a moral burguesa dos seus leitores. De qualquer maneira, o resultado é uma obra “lúcida e desencantada, que esconde suas riquezas mais profundas” (CANDIDO, 1995, p. 3).

Em termos temáticos, Candido afirma que Machado escreve em torno da problemática da identidade: “Quem sou eu? O que sou eu? Em que medida eu só existo por meio dos outros? Eu sou mais autêntico quando penso ou quando existo? Haverá mais de um ser em mim?” (1995, p. 6). Para o crítico, seriam estas as grandes questões levantadas nos contos de Machado de Assis.

4. A performance do músico como revelação do verdadeiro eu

Pela marcação, concisão, contenção e preferência na revelação interior das personagens, os contos de Machado quase sempre vão desenvolver-se em torno de uma oposição entre o real (interior) e o aparente (exterior). Eles mapeiam as

convenções e valores sociais com revelações sobre as verdadeiras motivações interiores dos homens, representados nas personagens.

Nos contos de Machado há quase sempre um contraste entre o desempenho exterior, social, dos homens e seu verdadeiro “eu”, ou sua alma recôndita. Esse “eu” quase sempre é secreto para os demais (por temor das regras sociais) e só pode ser conhecido pelo leitor por meio da intervenção reveladora, seja do narrador onisciente, seja por meio da confissão ousada do próprio protagonista.

De certa maneira, sendo esse o grande tema do conto machadiano, não poderia ser outro o assunto de contos como “Um homem célebre”, “Trio em lá menor” e “O machete”. No entanto, é preciso observar de que maneira o motivo da revelação do verdadeiro “eu”, desdobramento do tema central descrito anteriormente, se atualiza no conto de Machado quando ele trata de protagonistas músicos e/ou instrumentistas. É o que pretendemos discurrir a seguir.

Começemos com o conto “Um homem célebre”. Segundo Candido (1995, p. 9), “[n]este conto terrível sob a leveza aparente do humor, a impotência espiritual do homem clama como do fundo de um ergástulo”. O humor aparente a que se refere Candido está no tom de anedota pelo qual esse conto narra a história de Pestana, um pianista apreciador de música clássica, desejoso de compor algo à altura dos grandes gênios, que ele inveja. Sendo completamente incapaz de produzir alguma peça de valor nesses termos. Pestana é, por outro lado e de forma irônica, extremamente bem-sucedida na composição de polcas, um gênero vulgar e simples de composição, bastante apreciado no seu tempo.

Segundo José Miguel Wisnik, crítico e músico,

[e]m “Um homem célebre” [Machado de Assis] volta a atacar, agora comicamente, e com implicações completamente novas, a nossa velha e conhecida disparidade entre o lugar precário ocupado pela música de concerto no Brasil e a onipresença da música popular que repuxa e invade tudo (WISNIK, 1989, p. 15, *grifos nosso*).

Vemos no conto essa oposição, transformada em um drama interior de Pestana, drama esse que só podemos conhecer com a ajuda do narrador onisciente: quanto mais Pestana se esforça, em vão, para produzir o que sabe ser boa canção, mais ele é amado e reconhecido pelas suas composições efetivas, que consideram ruins, mas que as pessoas adoram, sem perceber que a execução

delas o deixa arrasado, pois encara a polca como síntese de sua mediocridade, verdadeiro atestado de seu completo fracasso como artista.

Pestana tem seu piano como representação do seu “eu” interior. Quando ele está à deriva de emoções, sejam elas ruins ou boas, o piano é seu recolhimento, pois faz com que ele se deleite, desenfastiando-o e aliviando quando mal-humorado. Para celebrar sua alegria, quando uma inspiração lhe vem tamanha, ele se senta ao instrumento e cria uma polca instantaneamente. Por outro lado, esse piano é um meio de frustração, pois, por mais que seja um músico/compositor reconhecido em toda a cidade, nosso protagonista não era satisfeito, pois, para ele, o ponto de comparação, os grandes pianistas da história da música, era muito elevado:

Cimarosa, Mozart, Beethoven, Gluck, Bach, Schumann, e ainda uns três, alguns, gravados, outros litografados, todos mal encaixilhados e de diferente tamanho, mas postos ali como santos de uma igreja. O piano era o altar; o evangelho da noite lá estava aberto: era uma sonata de Beethoven (ASSIS, 1994, p. 12).

Tendo tal perspectiva, Pestana acha medíocre tudo o que consegue compor, ou seja, suas alegres polcas. Na época, as polcas eram somente músicas festivas, que logo sucumbiam ao passar do tempo e eram esquecidas, fazendo dele um artista frustrado. Conforme Soares (2008, p. 8),

[...] a imaginação de Pestana é toda ela sonora, afinal, como intérprete, a sua função não é outra se não a de materializar para uma audiência aquilo que se mostra através de esquemas puramente formais; como criador, não seria possível dançar uma polca sem ouvi-la; o universo desta invade os saraus, as ruas e até a política; encerrada no quarto, entre bustos imóveis de gênios do classicismo, a sonata é, para Pestana, apenas um gesto interpretativo.

Empregando sempre detalhes minuciosos em seus personagens, Machado faz ligações entre o nome do protagonista e a “pestana”, que, na linguagem dos instrumentos de cordas, é o ponto de junção entre o cravelhal e o espelho, ou uma técnica. Dessa forma, faz com que o anseio musical esteja associado ao personagem, de maneira que não tenha como imaginá-lo de outra forma senão como um músico em sua essência.

Apesar de ser reconhecido por suas composições, Pestana ainda não se sente completo com sua carreira musical. Suas frustrações advêm de sua vontade de ser grandioso como seus inspiradores, razão pela qual ele está sempre tentando encontrar uma composição única e inédita e que não seja uma polca. Como ele não consegue, o significado do conto é exatamente o da incompletude: Pestana, assim como todos nós, nunca está conformado com o que tem, por se tratar quase sempre de algo decepcionante.

Para o crítico José Miguel Wisnik (1989),

[...] a impossibilidade de criar sonatas sinfonias e réquiens, em Pestana, não se resume na incapacidade de compor, mas corresponde a um deslocamento involuntário do impulso criativo em direção à língua comum das polcas, com espantosa força própria, o que faz do compositor não só uma individualidade em crise, mas um índice gritante da cultura, um sinal da vida coletiva, um sintoma exemplar de processos que o conto põe em jogo com grande alcance analítico, e que são muito mais complexos do que a leveza dançante da narrativa faz supor de imediato (WISNIK, 1989, p. 16).

O músico Pestana se constitui, assim, num símbolo de alguém que aspira sempre à perfeição artística. Quer sempre ser melhor do que antes e reconhecer sua grandeza em suas execuções, demonstrar sentimentos em seus movimentos e levar seus ouvintes a experimentarem todas as sensações que ele mesmo experimenta ao tocar.

A questão da alma recôndita nesse conto possui duas direções: o orgulho de Pestana em ser reconhecido por suas músicas e execuções, e a oposição que o compositor alimenta contra o sucesso superficial que isso lhe proporciona. Há um conflito entre aquilo que ele *parece ser* (um bom compositor) aos olhos do público vulgar e aquilo que ele *sabe ser* para si mesmo e para seu próprio critério de boa arte musical (um mau compositor ou um músico medíocre). Wisnik percebe no conto um retrato do conflito de gostos musicais, um reflexo das novas relações de mercado e consumo nascentes no Brasil na virada do século XIX para o século XX. Assim, o contraste entre a grande peça musical buscada por Pestana e a ordinária polca conseguida por ele, refletiria “o desejo irrealizado de *glória*, categoria ligada à imortalidade dos clássicos, [que] contorce-se no giro perpétuo e torturante do *sucesso*, categoria afeita ao mercado e ao mundo de massas nascente” (WISNIK, 1989, p. 15).

Pela *performance* de Pestana o piano se constitui no representante ideal de sua alma que mesmo sendo amparada pelo sucesso que ele concebe, também traduz o horror interior sofrido pelo compositor ao ver o resultado de seu esforço apenas como músicas festivas e populares. Tratando desse embaraço e extraindo o seu significado mais amplo na obra do escritor como um todo, o estudioso da obra de Machado, John Gledson afirma que o músico Pestana representa o modo como Machado percebeu já em seus dias, a divisão existente entre a música popular e a erudita, com a primeira supostamente representando a essência das coisas em si (cf. GLEDSON, 1998, p. 50).

Esse jogo de hesitação entre aparência e essência mediada pela música, torna a surgir em outro conto de Machado, “Trio em lá menor”. Neste, a protagonista, Maria Regina, pianista doméstica e apreciadora de música, cortejada por dois candidatos a namoro que a visitam, está hesitando entre a personalidade de Miranda, que diz “cousas pertinentes acerca da música” (ASSIS, 1994, p. 24) e o encanto de Maciel, que não tem convicções pessoais, mas se destaca pela beleza física. Na verdade, Maria Regina está dividida entre “os modos de ser de um e de outro, as palavras do Miranda e os belos olhos do Maciel” (ASSIS, 1994, p. 24).

Vejamos como o narrador relaciona a música à indecisão da moça entre as duas personalidades distintas:

Eram onze horas, a única luz do quarto era a lamparina, tudo convidava ao sonho e ao devaneio. Maria Regina, à força de recompor a noite, viu ali dous homens ao pé dela, ouviu-os, e conversou com eles durante uma porção de minutos, trinta ou quarenta, ao som da mesma sonata tocada por ela: lá, lá, lá... (ASSIS, 1994, p. 24).

As três notas musicais seriam a síntese da eterna indecisão de Maria Regina. Assim como um pêndulo infinito entre dois opostos, está Regina (o segundo lá), entre Maciel (o primeiro lá) e Miranda (o terceiro lá). O jogo de oposições, que causa a oscilação dela, é a incompletude que ela projeta sobre cada pretendente, pois nenhum dos dois encarna a perfeição que ela busca. Inicialmente, ela se deixa atrair pela beleza jovial de Maciel, projetando nele uma figura heroica e altruísta, mas logo se decepciona com a realidade, pois Maciel se mostra um sujeito egoísta, frívolo e vazio.

Ela passa então a focar em Miranda. Este, próximo à música, é descrito como sendo alguém com uma personalidade mais marcante que a de Maciel, ainda que a maturidade de Miranda seja prejudicada pela falta de encanto físico:

Miranda ficou. Era alto e seco, fisionomia dura e gelada. Tinha o rosto cansado, os cinquenta anos confessavam-se tais, nos cabelos grisalhos, nas rugas e na pele. Só os olhos continham alguma coisa menos caduca. Eram pequenos, e escondiam-se por baixo da vasta arcada do sobrolho; mas lá, ao fundo, quando não estavam pensativos, centelhavam de mocidade (ASSIS, 1994, p. 25).

Mas Miranda tem algo a seu favor, pois Regina e ele “tinham ambos os mesmos gostos artísticos; Miranda estudara direito para obedecer ao pai; a sua vocação era a música.” (ASSIS, 1994, p. 26). Sabedor disso, Miranda pede sempre que Maria Regina toque uma sonata para ele, que “ficaria de bom grado a ouvi-la” (*idem*). Por sua vez, de mente imaginativa, idealista e ouvido musical, Maria Regina sente mais encanto em Miranda quando o ouve do que quando o contempla, pois neste momento se depara com a realidade de sua aparência nada impressionante, que lembra a natureza rude e fria: “Maria Regina notou a graduação, e tocava sem olhar para ele; difícil cousa, porque, se ele falava, as palavras entravam-lhe tanto pela alma, que a moça insensivelmente levantava os olhos, e dava logo com um velho ruim” (*idem*).

Nesse conto, a música de Maria Regina embala e simboliza o triângulo amoroso frustrado entre ela, Miranda e Maciel. Incapaz de amar o que cada um dos dois é de fato na realidade, com suas imperfeições, Regina também não é capaz de esquecer as virtudes e vantagens do outro, vivendo um eterno devaneio sobre o que seria uma terceira versão que uniria o melhor desses dois homens. A moça vive um drama interior, que só não é silencioso porque sua própria música serve de pano de fundo para sua pequena tragédia:

Então é que se lembrava do Maciel, dos seus anos em flor, da fisionomia franca, meiga e boa, e afinal da ação daquele dia. Comparação tão cruel para o Miranda, como fora para o Maciel o cotejo dos seus espíritos. E a moça recorreu ao mesmo expediente. Completou um pelo outro; escutava a este com o pensamento naquele; e a música ia ajudando a ficção, indecisa a princípio, mas logo viva e acabada. Assim Titânia, ouvindo namorada a cantiga do tecelão, admirava-lhe as belas formas, sem advertir que a cabeça era de burro (ASSIS, 1994, p. 26).

No final do conto, num sonho que Maria Regina tem, aparece a síntese do papel da música como representação simbólica da eterna incompletude trágica da protagonista: “– É a tua pena, alma curiosa de perfeição; a tua pena é oscilar por toda a eternidade entre dois astros incompletos, ao som desta velha sonata do absoluto: lá, lá, lá...” (*idem*).

Assim, como é comum na produção de Machado, nesse conto aparece a misteriosa tendência a fazer das personagens fruto de algo incondicional para elas, que não conseguem diluir esse “algo”, restando-lhes, apenas, mais uma vez, a mera vontade de compreensão. A música contemplada no conto, ao passo que unifica Maria Regina a um de seus enamorados, a distância do outro. Incapaz de sair dessa situação, ela consegue ficar sem os dois, pois sempre queria ambos para si, um sendo o complemento do outro, e, para ela, o amor completo.

Antonio Candido afirma que a questão da opção seria, nos contos de Machado, um complemento de

[...] uma das obsessões fundamentais de Machado de Assis, muito bem analisada por Lúcia Miguel Pereira – o tema da perfeição, a aspiração ao ato completo, à obra total, que encontramos em diversos contos e, sobretudo num dos mais belos e pungentes que escreveu: ‘Um homem célebre’ (CANDIDO, 1995, p. 9).

Esse conto é uma avalanche de musicalidade, consegue transmitir a quem o lê com ouvidos atentos o som e a execução de uma música. O diálogo constante com essa outra forma de arte está já a partir dos títulos das seções, retratados como marcações de uma partitura, as quais indicam ao maestro ou instrumentista a velocidade de execução a ser observada em cada passo. Essas marcações no conto são um recurso a mais de interpretação para quem conhece a linguagem musical, pois além dos conteúdos semânticos sugerem certa tensão crescente no drama interior da protagonista. O conto apresenta, assim, certa velocidade de execução e, paralelamente, a miudeza de um som ligeiro de três notas: “lá, lá, lá”.

Assim como em “Um homem célebre”, nesse conto o instrumento alusivo à alma recôndita da protagonista é o piano. É nele que Maria Regina encontra a tradução e a expressão da confusão do seu eu interior diante da pretensão de seus amores. No momento em que toca, ela como que baila com as notas em meio à sala, deleitando-se com o pensamento ora em um, ora no outro pretendente,

tateando uma escolha, que para ela era ainda distante, quase inexistente. O debate musical cria um clima diferenciado para Maria Regina, não exige grandes níveis musicais, mas o sentimento de que a música enlaça-os em meio ao prazer que ela desfruta de ter os dois pretendentes junto de si, como se confere neste trecho:

Maria Regina conversou alegremente com eles, e tocou ao piano uma peça clássica, uma sonata, que fez a avó cochilar um pouco. No fim discutiram música. Miranda disse cousas pertinentes acerca da música moderna e antiga; a avó tinha a religião de Bellini e da Norma, e falou das toadas do seu tempo, agradáveis, saudosas e principalmente claras. A neta ia com as opiniões do Miranda; Maciel concordou polidamente com todos (ASSIS, 1994, p. 24).

Machado tenta transparecer em “Trio em lá menor” os personagens como a participação constante de uma música. Ele põe os três personagens como três notas “lá, lá, lá”, mostrando o porquê de o título do conto ser “Trio em lá menor”. A respeito disso, Soares afirma que

[...] o “lá menor” do título, como expressão da tonalidade que impera numa peça musical, poderia evocar certo lugar-comum que agrega determinados estados de ânimo aos dois modos, maior e menor, em que uma obra é composta de acordo com o sistema do tonalismo clássico. Assim, o primeiro modo exprimiria alegria, clareza e otimismo, enquanto o segundo tristeza, obscuridade e melancolia (2008, p. 4).

Desse modo, podemos inferir que apesar do tom jocoso do narrador, trata-se mesmo de uma peça melancólica, tonalidade que acompanha a frustração interna da personagem. Como dissemos, assim como o título, os subtítulos ou seções do conto também fazem alusão à linguagem musical e estão carregados de significado.

Para Soares (2008),

[...] a partição bem como o uso das rubricas, designando os andamentos dos quatro movimentos de uma peça musical (*adágio cantábile, allegroma non troppo, allegro appassionato e minueto*), não podem ser reduzidos a elementos ilustrativos que apenas ordenem a narrativa sem prejuízo considerável do seu entendimento. [...] “Trio em lá menor” realiza-se como uma partitura cuja inscrição, ao invés de notas distribuídas em um pentagrama, consiste em palavras impressas em algumas páginas; em suma, trata-se de uma “partitura de palavras” em que se busca a expressão simultânea de duas diferentes formas de linguagem (SOARES, 2008, p. 5).

Ainda conforme Soares (2008, p. 9), apenas no plano da imaginação é que Maria Regina consegue compreender seus próprios devaneios e ficções. Para John Gledson (1998, p. 49), este conto mostra “o mesmo anseio por um ideal impossível de se obter neste mundo”. Podemos afirmar que o eterno “lá, lá, lá” interior de Maria Regina faz par com seu desempenho ao piano. Assim, o conto é caracterizado por esse cunho de estrutura musical que não pode ser totalmente compreendido; fica incomunicável sonoramente quando aborda um tipo de estrutura semelhante a uma partitura de uma sonata, ao passo que surpreende por dar ênfase à força da imaginação.

Vejamos agora o terceiro conto de nosso *corpus* e o modo como a música aparece nele. Trata-se de “O machete”. É, de longe, o mais completo dos três aqui tratados, em matéria de conhecimento musical e análise de aspectos da primeira arte. Nele, Inácio Ramos, um músico, rabequista, descobre a paixão pelo violoncelo, no qual percebia “uma poesia austera e pura, uma feição melancólica e severa” que casavam com sua alma (ASSIS, 1994, p. 1-2).

Ironicamente, essa oposição entre a rabeca – que tinha sido a primeira paixão de Inácio, mas foi abandonada pelo artista, que buscava algo mais de acordo com sua alma – e o violoncelo, sua paixão definitiva, irá se tornar o núcleo de significados da história. Mais uma vez, a música aparece aqui como síntese de um par de dualidades: “O violoncelo sim; para esse guardava Inácio as melhores das suas aspirações íntimas, os sentimentos mais puros, a imaginação, o fervor, o entusiasmo. Tocava a rabeca para os outros, o violoncelo para si, quando muito para sua velha mãe” (ASSIS, 1994, p. 2).

Inácio, o protagonista, mostra-se como um completo apaixonado pela música e por seus instrumentos. A princípio, como dissemos, era a rabeca que o fazia desvairar-se em pensamentos e desempenhos musicais. Mas, depois de certo tempo, ele não tinha mais a mesma sensação, já tocava por mera necessidade e sem amor. Surge então o violoncelo, esse sim, se revela capaz de fazer com que o artista se mostra o talentoso músico que é: “Nas horas de lazer, tratava Inácio do querido instrumento e fazia vibrar todas as cordas do coração, derramando as suas harmonias interiores, e fazendo chorar a boa velha de melancolia e gosto, que ambos estes sentimentos lhe inspirava a música do filho” (ASSIS, 1994, p. 2).

O protagonista ampara-se por completo em seu instrumento. E ao recompor-se através dele, sua alma recôndita ganhava expressão no momento em que ele mostrava toda sua sofreguidão ou amor em toadas e execuções, com essas sendo possíveis somente por conta do instrumento. Nesse sentido, o violoncelo do protagonista de “O machete” ganha o significado de espelho da alma, reunindo em si os sofrimentos e alegrias de seu dono. Dessa forma, músico e instrumento tornam-se um só.

Inácio tinha somente a mãe como companhia; então, para a sua maior satisfação como instrumentista, a mãe se mostrava boa apreciadora de sua música, a melhor plateia para ouvi-lo. Para ela, o filho tocava com o coração, vendo, no semblante da mãe orgulhosa, o quanto ela fica maravilhada com sua arte. Tal mulher, como em outras obras de Machado, representa neste conto a elevação da pureza, além do bom gosto musical, apesar da condição social: “Restava-lhe sua mãe, boa e santa senhora, cuja alma parecia superior à condição em que nascera tão elevada tinha a concepção do belo” (ASSIS, 1994, p. 1).

É importante observar esse trecho do conto e atentar para a informação de que a mãe de Inácio sabe apreciar boa música, mesmo sendo de pouca educação formal e oriunda de uma classe social baixa. Cremos que isso serve, no conto, para afastar a hipótese de que a frivolidade de Carlotinha possa ser interpretada apenas como fruto de sua pouca educação musical, sendo antes resultado de um caráter marcado pela superficialidade e ingenuidade.

Quando a mãe morre, Inácio compõe para ela uma música, sendo essa a maneira que ele encontra de expressar o inexprimível, extravasar as emoções que o oprimem por dentro. Trata-se de uma canção fúnebre, densa e sofisticada, a qual Inácio mantém em segredo, talvez adivinhando que poucas pessoas seriam capazes de apreciá-la como sua mãe.

Curiosamente, passado algum tempo, Inácio supõe que a esposa, com que se casara havia apenas uma semana, apreciaria a canção tanto quanto sua mãe, e resolve então executar para ela a partitura ao violoncelo:

A primeira vez que ele troou aquele suspiro fúnebre foi oito dias depois de casado, um dia em que se achava a sós com a mulher, na mesma casa em que morrera sua mãe, na mesma sala em que ambos costumavam passar algumas horas da noite. Era a primeira vez que a mulher o ouvia tocar violoncelo. Ele quis que a lembrança da mãe se casasse àquela revelação

que ele fazia à esposa do seu coração: vinculava de algum modo o passado ao presente (ASSIS, 1994, p. 2).

A sutileza de Machado é deixar apenas sugerido na narração que a esposa não consegue entender e muito menos apreciar uma sofisticada música fúnebre, tocada para ela em plena lua de mel, realçando a solidão de Inácio: “O artista travou do instrumento, empunhou o arco e as cordas gemeram ao impulso da mão inspirada. Não via a mulher, nem o lugar, nem o instrumento sequer: via a imagem da mãe e embebecia-se todo em um mundo de harmonias celestiais” (ASSIS, 1994, p. 2).

Essa cena contrasta o gosto musical da primeira mulher da vida de Inácio (a mãe) com a segunda (a esposa). Nesse momento se começa a perceber a diferença de gostos e temperamentos que irá separar de maneira física esse casal, já separado espiritualmente. No entanto, a esposa parece fingir bem, atrás dos aplausos pelo desempenho do marido ao violoncelo, e Inácio, que preferiria lágrimas a palmas, parece passar de maneira inofensiva por esse primeiro teste de incompatibilidade e indiferença para com seus talentos musicais.

É importante realçar o significado desse episódio para o desenlace do conto. Como um músico que se preze, Inácio é um personagem que não necessita de aplausos e sim das sensações e emoções despertadas pela boa música. Inicialmente, para ele é indiferente um sorriso ou um silêncio após a execução de determinada canção, pois é o prazer da arte que o faz querer tocar cada vez mais, mesmo que para um público peculiarmente pequeno ou incapaz de compreendê-lo.

Mas o verdadeiro teste para Inácio e mesmo para o casal virá, como costuma acontecer nas obras de Machado, por meio da introdução de uma terceira pessoa no convívio íntimo do lar. Entra, então, em cena, Barbosa, um estudante de direito e instrumentista que toca machete: “(o machete era um instrumento popular, o mesmo que cavaquinho)” (GLEDSON, 1998, p. 27). Aparece mais uma vez a dualidade machadiana, só que aqui, diferentemente do que ocorre em “Um homem célebre”, essa dualidade é dobrada: um homem e seu instrumento (Inácio e o violoncelo) estão em contraste com outro homem/instrumento (Barbosa e o machete).

Tão logo Carlotinha ouve Barbosa tocar o machete, fica entusiasmada com a arte desse instrumento e com seu tocador. Esse entusiasmo cresce até o ponto de Carlotinha trocar Inácio por Barbosa. No conto, a troca que Carlotinha faz de um tipo de música sofisticada por outro, que ela seja capaz de apreciar, é construída inicialmente como alegoria da troca pelo tipo de homem que ela é capaz de amar. Finalmente, a alegoria torna-se evidente, quando a separação moral efetiva-se em separação física: Inácio/violoncelo é abandonado em detrimento de Barbosa/machete. Como em uma tragédia, no final do conto Inácio elogia ironicamente o adversário e em seguida enlouquece.

Para compreender essa completa e íntima relação entre um músico e seu instrumento convém recorrermos a Patrícia Lima Pederiva (2004). Segundo a autora, “[a] expressão artística pode ser encontrada no equilíbrio entre o físico, o emocional e o mental. A descoberta de um instrumento para o músico pode ser comparada à descoberta do corpo pela criança” (p. 4). Essa afirmação nos permite compreender o tipo de relação que tanto Inácio tem com seu violoncelo quanto aquela que Barbosa demonstra com o machete quando o executa. Aliás, a *performance* de Barbosa, que acabará conquistando Carlotinha, é descrita no conto como a projeção da personalidade extravagante e vulgar do estudante, mais em conformidade com a personalidade e caráter de Carlotinha.

Semelhantemente, a descrição do modo como Inácio se relaciona com o violoncelo mostra que este revela sua alma densa, sofisticada e com tendência ao silêncio e à solidão interior. Quando Pederiva (2004) aponta que um músico descobre um instrumento e compara com a descoberta do corpo por uma criança, está resumindo a compreensão de que, para um artista, o instrumento é uma extensão do seu ser e, portanto, do seu próprio corpo. Ao ser utilizado para expressar emoções e sentimentos, o instrumento e o músico se fundem, nenhum deles pertence mais a si mesmo. Podemos dizer que a estrutura física do aparelho foi tomada por seu executor, que o utilizará para elevar ao mais alto nível de sentimento corpóreo sua música e gestos.

O instrumento revela a personalidade do músico em razão do fato de que é em conformidade a ela que o músico escolhe o instrumento. E, uma vez que se torna perito nele, o músico confere certa marca pessoal a um instrumento,

acionando características intrínsecas a sua constituição material e ao lugar que este ocupa dentro da escala de valores da música que ele próprio proporciona.

E isso não se dá apenas com os chamados instrumentos sofisticados. Até mesmo a mais comum das bandas marciais (banda de música composta apenas por instrumentos de calibre grosso/bocais, por exemplo) encontra e demonstra sentimentos inexprimíveis com seus dobrados e marchas retumbantes e grandiosas aos ouvidos e aos olhos de seus observadores.

Por outro lado, um instrumento pode ser executado com frieza, sem paixão ou talento. Assim, se um músico/instrumentista tocar sem nenhum tipo de emoção (mesmo que seja raiva), seus ouvintes perceberão tal execução como mais uma música banal escutada. Necessariamente, uma música que não se contenta em ser mero ruído precisa exprimir algum tipo de sentimento. Há, no entanto, segundo o conto “O machete”, uma diferença entre arte e artifício, que é o que separa Inácio/violoncelo de Barbosa/machete. Enquanto Barbosa é, toda exterioridade, alegria imediata e fácil, expressa no som ruidoso e popular do machete, Inácio é melancolia, gravidade e profundidade, cuja apreciação não é fácil nem imediata.

A mesma oposição entre a polca alegre e popular, mas, musicalmente medíocre, e a composição erudita – oposição essa observada no conto “Um homem célebre” –, observa-se aqui em “O machete”. Só que, neste conto, diferentemente do primeiro, dois músicos estão expressando as diferentes possibilidades musicais, que simbolizam dois caracteres possíveis: o alegre, superficial e frívolo (por isso, mais popular) *versus* o nostálgico, melancólico e profundo (por isso, de baixa adesão).

Ao contrário do homem das polcas, Inácio Ramos não busca nenhum tipo de reconhecimento ou sucesso por suas composições, mas se contenta com a discreta realização pessoal e a vivência que podem ser proporcionadas pela boa música. Sua desgraça consiste em ter se casado com Carlotinha, que não partilha do mesmo gosto musical ou da mesma sensibilidade diante do sublime e da arte que Inácio aprecia.

5. Conclusões

Os três contos de Machado de Assis aqui analisados parecem apontar uma dualidade quase maniqueísta entre a elevação e a mediocridade, a grandeza e a baixeza, o espírito e o corpo. Assim: o Miranda de “Um trio em lá menor” representa o espírito (sem a beleza do corpo), em oposição a Maciel, que representa o corpo (sem a beleza do espírito); Pestana e suas polcas vulgares, de “Um homem célebre”, estão em clara oposição aos grandes compositores e a boa música que ele inveja. Finalmente, em “O machete”, Inácio/violoncelo representa a sofisticação e a gravidade do espírito, em oposição à alegria e à frivolidade de Carlotinha e Barbosa/machete.

Nas três obras a música aparece como elemento catalisador das paixões humanas, como síntese da projeção das personalidades e fraquezas dos protagonistas. O diálogo entre a música e a literatura não se dá apenas na nomenclatura ou no nível do conteúdo, mas chega a níveis mais profundos, pois a música está na estrutura, nos símbolos e no desenlace da trama de cada conto, no destino de cada personagem. Por outro lado, a linguagem musical e seus temas servem como alegoria de uma visada crítica que Machado de Assis faz ao Rio de Janeiro e ao Brasil de seu tempo, resumindo nos dramas dos protagonistas problemas sociais e éticos da realidade brasileira neles representados.

Gledson (1998, p. 49), fazendo alusão a Fortunato, o sádico do conto “A causa secreta”, afirma que “[a] música talvez representasse, para Machado, o que de mais próximo poderia haver em relação àquela pura sensação estética “que Fortunato encontra, a sua maneira”. O crítico vê os contos machadianos com temas musicais como alusões que o escritor fez à própria relação com seu fazer literário, expressando os dilemas de forma e expressão com os quais ele próprio, Machado, teve de lidar ao longo de sua carreira. Visão semelhante tem Tania Franco Carvalhal, segundo a qual,

[...] na obra de Machado de Assis [...] muitas vezes essa apropriação de elementos musicais tem a intenção de traduzir aspectos fundamentais de seu projeto estético: vale-se da música (e de músicos) para falar sobre a criação literária e seus problemas. Há, então, em Machado uma correspondência estreita entre projeto musical e projeto literário: a música, para ele, simbolizaria o eterno e o universal. Mais do que a literatura, uma arte supostamente impura. É natural, portanto, que a música esteja intimamente vinculada à sua produção, embora não fosse ele um conhecedor profundo de leitura musical nem um executor de qualquer instrumento. Era isso sim, um ouvinte privilegiado, com formação autodidata, graças a seus amigos compositores e artistas (2018, p. 16).

Para Gledson (1998, p. 52), “[a]s contradições que dilaceram Inácio Ramos e Pestana dão vida à prosa machadiana, que transita com certa desenvoltura entre o coloquial e o formal, o popular e o erudito, o local e o universal, o detalhe e as grandes questões”. Sendo assim, os dilemas e dualismos desses três contos aqui analisados representam os próprios dilemas do escritor diante de sua escrita e sua hesitação em agradar seus diferentes públicos leitores: o popular e afeito às novidades triviais e o melhor instruído, capaz de apreciar enredos e estilo mais sofisticados.

Para Soares (2008, p. 3), “o alcance do universo musical na ficção do autor de *Esaú e Jacó* não está restrito ao caráter temático e nem mesmo à quantidade de menções à arte dos sons em seus textos”. Conforme ele, esse diálogo de Machado com a música “é estrutural e se encontra muitas vezes na base de determinados procedimentos narrativos empregados” pelo contista. Soares, todavia, acredita que essa relação se dá muito mais no plano implícito, pois “não necessariamente perceptíveis no campo da referencialidade do texto” (*op. cit.*).

Do que se pode concluir que mesmo Machado de Assis não sendo um músico, sua produção literária em narrativa curta, à parte das grandes alegorias e sentidos literários que elas transmitem, é ainda matéria de elogio ao poder da arte musical. Nos contos aqui analisados, a música aparece de maneira honrosa, pois Machado está constantemente demonstrando sua grandiosa admiração pelas músicas/músicos, provando que uma música bem executada consegue amparar e alcançar até os corações mais inquietos, as pessoas mais desesperadas, as depressivas e principalmente aquelas que perderam entes queridos.

Em suma, o autor mostra que a música pode ajudar nos melhores ou piores momentos, desde um relacionamento baseado num trio amoroso até a impossibilidade de apaziguar um coração que sente saudades. Acima de tudo, a música serve como uma grande metáfora do indizível, do inexprimível. Para seus protagonistas músicos o instrumento se converte no meio mais alto de expressão daquilo que está no mais recôndito da alma. Nessas narrativas machadianas, o momento da *performance* musical é também o momento chave, quando o “eu” profundo vem à tona, manifestando seus valores ou toda a sua frustração,

traduzindo uma dor ou emoção que seria impossível de se manifestar noutra linguagem.

Referências

ASSIS, M. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BOSI, A. **O conto brasileiro contemporâneo**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.

BOSI, Al. *et al.* **Machado de Assis**. São Paulo: Ática, 1983.

CANDIDO, A. **O observador literário**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2008.

CANDIDO, A. Melodia impura: ensaio sobre o gosto e as experiências musicais de Stendhal. In: CANDIDO, A. **Tese e antítese**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2012.

CANDIDO, A. Esquema de Machado de Assis. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARPEAUX, O. M. **O livro de ouro da história da música: da Idade Média ao século XX**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

CARVALHAL, T. F. **Literatura Comparada**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CARVALHAL, T. F. Literatura comparada: a estratégia interdisciplinar. **Rev. Bras. De Lit. Comparada**, 2004, p. 9-21.

GLEDSON, J. Os contos de Machado de Assis: o machete e o violoncelo. In.: ASSIS, M. **Contos: Uma antologia**. Vol. II. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 15-59.

GOTLIB, N. B. **Teoria do Conto**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2004 [1990].

PEDERIVA, P. L. M. A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 91-98, set. 2004.

SCHWARZ, R. **Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. São Paulo: Liv. Duas Cidades/ Editora 34, 2000.

SCHWARZ, R. **Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis**. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2000.

SOARES, M. V. N. Literatura, música e o "Trio em lá menor". **Matraga**, Rio de Janeiro, v.15, n.23, jul./dez. 2008. p. 155-164.

STALLONI, Y. **Os gêneros literários**. São Paulo: Difel, 2001.

WISNIK, J. M. **Machado Maxixe: O Caso Pestana**. São Paulo: Publifolha, 2008.

WISNIK, J. M. **O Som e o Sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

8. O PERFIL DA MULHER EM *O QUINZE* DE RACHEL DE QUEIROZ

Poliane Pereira dos Santos

Graduada em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional – UFT/PN.
E-mail:

polianepereirasantos@gmail.com

Resumo: O feminismo é um movimento histórico, crítico e político que luta contra a desigualdade de gênero, sendo evidenciado ao longo da história muitas vezes através da escrita de mulheres. Nesse contexto, o livro *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, apresenta críticas feministas para a época em que foi publicado, em 1930, contribuindo para o movimento feminista. Diante disso, este trabalho objetiva analisar o feminismo nesta referida obra, retratando a importância da autora para dar voz às mulheres e contribuir para que elas lutem pelos seus direitos. Por meio da obra *O Quinze*, Rachel de Queiroz retrata uma jovem solteira, inteligente, engajada em serviços sociais, professora e que foge do matrimônio imposto na época em que vivia. A análise dessa obra é de suma importância para investigar acerca da trajetória de mulheres e do movimento feminista, bem como as conquistas que foram conseguidas ao longo da história.

Palavras-chave: Feminismo; Literatura; Mulher.

O PERFIL DA MULHER EM O QUINZE DE RACHEL DE QUEIROZ

Poliane Pereira dos Santos

1. Introdução

Com o registro da história da humanidade, a mulher sempre foi inferiorizada em relação ao homem, tendo menos acessos aos direitos, perante a sociedade considerada machista. A mulher era obrigada a servir a seu marido, ficar em casa fazendo os afazeres domésticos e desde pequena era educada para ser mãe, esposa, cuidadora do lar, aprendendo atividades como, costurar, bordar, limpar a casa, entre outros. Os homens tinham acesso à escolarização, no entanto, as mulheres eram impedidas de frequentar escolas formais. Conforme Freitas (2001), essa exclusão é algo cultural e histórico, enraizada na sociedade.

Além disso, as mulheres também eram impedidas de exercer o direito de votar e ser votada e de exercer a cidadania. Os fatores de exclusão feminina contribuíram para que ao longo da história, houvessem mulheres que discordavam do modelo de sociedade que eram obrigadas a seguir e passaram a lutar pelos seus direitos, pela igualdade social, criando um movimento que denominaram de feminismo. O feminismo luta por diversas causas sociais, entre elas: a igualdade de gênero, direito ao voto, liberdade social, direito à escolarização e, por consequência, à escrita, dentre tantas outras.

Dentro do contexto de luta feminista, surge Rachel de Queiroz, nascida em Fortaleza (CE), em 1910, tornou-se jornalista e escritora, e teve grande representatividade no movimento feminista, com a publicação do livro intitulado *O Quinze*, em 1930, tecendo críticas ao machismo da sociedade por meio da protagonista Conceição.

Diante disso, esse trabalho propõe analisar a representação feminina na obra *O Quinze*, evidenciando sua importância para o movimento feminista.

A estrutura do trabalho é composta por três subitens: o primeiro tópico se refere ao feminismo e sua história no Brasil e no mundo; o segundo diz respeito à

escolarização feminina e a importância de mulheres escritoras para o feminismo; já o terceiro discorre sobre o feminismo dentro da obra *O Quinze* de Rachel de Queiroz, bem como a influência da escritora para o movimento feminista; por fim, tem-se a conclusão e as referências.

Para tal, serão utilizadas as contribuições de diversos autores, entre eles: Virginia Woolf (1990); Costa e Sandenberg (2008); Mendes, Vaz e Carvalho (2015); Oliveira e Cassab (2014); Menuci (2017); Costa (2005); Campos (2017); Garcia (2015); Del Priore (2006); Pinto (2010), entre outros.

2. O feminismo no Brasil e no mundo

Segundo Campos (2017), o feminismo é considerado uma teoria crítica em permanente construção, discutindo temas referentes à sociedade e desigualdades de gênero, além de ser também um movimento político, que confronta os sistemas de dominação, opressão e exploração feminina e reúne discursos e práticas na luta pela igualdade e justiça social.

De acordo com Costa e Sandenberg (2008), a subordinação das mulheres é um fenômeno milenar e universal, além de ser a primeira forma de opressão na história da humanidade, porém, a consciência crítica feminista sobre tal e as lutas pela liberdade da mulher, são fenômenos considerados recentes, que começaram a se esboçar a partir do século XVII, com a modernidade.

O feminismo é um movimento bastante difundido e discutido na atualidade, entretanto, sua disseminação vem ocorrendo há alguns séculos. De acordo com Oliveira e Cassab (2014), o movimento tem origem a partir do contexto das ideias iluministas, com a Revolução Francesa, que data de 1789 a 1799 e, Revolução Americana, de 1775 a 1781, havendo reivindicação dos direitos políticos e sociais, enfatizando a luta sufragista (direito ao voto), com a mobilização de mulheres de vários países.

Segundo Mendes, Vaz e Carvalho (2015), discussões sobre o feminismo, incluindo o sufrágio¹, liberdades e demais direitos das mulheres, eclodiram nos Estados Unidos e na Europa a partir da década de 1960, havendo, então, um

¹ Segundo Mendes, Vaz e Carvalho (2015), o surgimento do feminismo no Brasil é dado a partir da luta das mulheres pelo direito ao voto, movimento conhecido como *sufragismo*.

protesto de grande marco para a história do movimento feminista estadunidense, chamado de “queima dos sutiãs”, um dos primeiros atos públicos a questionar a ditadura da beleza imposta pela sociedade. Ainda, segundo Mendes Vaz e Carvalho (2015), a partir da repercussão do protesto “queima dos sutiãs”, o feminismo e a liberdade feminina passaram a ser discutidos em nível mundial.

De acordo com Menuci (2017), o feminismo pode ser separado em duas vias: de lutas e conquistas. A primeira onda ocorreu no final do século XIX e início do século XX, se ocupando das necessidades primárias de atuação social, direitos civis e políticos. Já a segunda onda teve início na década de 1960, na qual o movimento passou a expandir para novos horizontes, reivindicando direitos tais como: trabalhar fora do ambiente doméstico e ter acessos aos estudos e uma carreira profissional, o que impactou diretamente na autoestima e independência para as mulheres.

De acordo com Costa (2005), no Brasil e em vários outros países latino-americanos, como Chile, Argentina, México, Peru e Costa Rica, as primeiras manifestações feministas ocorreram na primeira metade do século XIX, por intermédio da imprensa feminina, o principal veículo de divulgação das ideias do movimento naquela época.

Corroborando Menuci (2017), afirmando que o feminismo no Brasil foi representado por duas correntes, sendo a primeira caracterizada pela luta dos direitos políticos, direito ao voto, participação da cidadania, chamado de feminismo “bem-comportado”, enquanto a segunda tendência foi denominada como feminismo “malcomportado” e caracterizado pela luta por direitos de educação, igualdade e sexualidade, bem como o divórcio.

Ainda segundo Menuci (2017), o movimento feminista surgiu no Brasil nas primeiras décadas do século XX, com a luta pelo direito ao voto, mesmo que à época o movimento não fosse denominado como é conhecido hoje. De acordo com Pinto (2010), o sufragismo foi liderado por Bertha Lutz, uma bióloga e cientista que estudou no exterior e retornou ao Brasil na década de 1910, quando iniciou a luta pelo voto.

Mendes, Vaz e Carvalho (2015) comentam que após Bertha Lutz regressar da Inglaterra para o Brasil, verificou que a mulher brasileira era alvo de fortes opressões, e que uma parcela significativa de mulheres eram analfabetas e lhes

era negado o acesso ao ensino formal, a obrigação era de se profissionalizar para as tarefas voltadas para o lar, a partir de então, inicia-se uma luta pelo sufrágio, pelo direito da mulher à instrução educacional formal, divórcio e o trabalho assalariado.

Segundo Alves e Alves (2013), em 1949, foi publicada uma obra escrita por Simone de Beauvoir, intitulada *O Segundo Sexo*, que aborda as raízes da opressão feminina juntamente ao desenvolvimento psicológico da mulher e as condições sociais que o interferem, além disso, em 1963 é lançada a *mística feminina*, por Betty Fridman, da qual retoma as ideias de Simone e expressa a opressão feminina na sociedade industrial. Ainda segundo os autores, a partir dessas ideias o feminismo ganha força, e então, em 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou como o ano Internacional da Mulher.

Segundo Andrade (2015), o movimento sufragista feminino, que foi um marco feminista, ganhou força no Brasil após a conquista ao voto em países como Estados Unidos da América (EUA) e Inglaterra, sendo que Getúlio Vargas, presidente do Brasil de 1930 a 1945, mostrou-se favorável ao sufrágio feminino e assinou o Decreto nº 21.076 de 24 de fevereiro de 1932, determinando a idade mínima para o eleitor, 21 anos e sem distinção de sexo, porém, essa medida só tornou-se válida em 1964, após a redemocratização.

Coelho e Baptista (2009) afirmam que o período de conquista ao voto feminino coincidiu com o fim da Segunda Guerra Mundial e o retorno da força de trabalho masculina. As mulheres, inseridas no mercado de trabalho devido à industrialização (1890-1930), voltam a ser dona de casa, esposa e mãe, apesar da valorização da mulher, da expansão da presença feminina em espaços sociais, políticos e profissionais. Assim, surgem os conflitos para conciliar os afazeres domésticos e familiares, que era obrigação apenas da mulher.

Por meio da luta feminista, Coelho e Baptista (2009) comentam que em 1962 o Congresso Nacional aprovou o Estatuto da Mulher Casada, por meio da Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962, que dispõe sobre *[sic]* a situação jurídica da mulher casada, antes do início da ditadura militar, quando a mulher deixou de ser legalmente representada pelo seu marido, sendo que este deixa de ser o chefe absoluto da sociedade conjugal. Além disso, foi consagrado o livre exercício

feminino na vida profissional da mulher casada, sem que houvesse necessidade da autorização do marido.

De acordo com Garcia (2015), a concepção do anticoncepcional, surgida na década de 1960, foi uma grande aliada do feminismo brasileiro, pois, permitia que as mulheres se igualassem aos homens no quesito de desvinculação entre sexo e temas como maternidade, amor e compromisso.

Conforme Alves e Alves (2013), após Simone Beauvoir, o primeiro grupo feminista surgido no Brasil foi em São Paulo, em 1972, após isso os temas relacionados ao feminismo foram surgindo de forma compassada e passaram a fazer parte de eventos e fóruns nacionais, como a reunião em Belo Horizonte no ano de 1975, da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC).

Ainda de acordo com Alves e Alves (2013), em 1975 também ocorreram outros dois encontros que debatiam o movimento feminista: o Encontro para o Diagnóstico da Mulher Paulista, em São Paulo; e o da Associação Brasileira da Imprensa, no Rio de Janeiro, dando origem ao Centro da Mulher Brasileira.

Segundo Garcia (2015), além do Centro da Mulher Brasileira, surgiu em São Paulo, o Movimento Feminino Pela Anistia (MFPA), unido pela luta pela redemocratização do país.

Andrade (2015) argumenta que a partir da ditadura militar, iniciou-se um período de grande luta feminista contra a própria ditadura, a censura, repressão, além da busca pela redemocratização brasileira e melhores condições de vida, paralelo a isso, algumas mulheres se organizavam para reivindicar direito ao próprio corpo, abordando assuntos como natalidade, aborto e sexualidade.

Segundo Alves e Alves (2013), com a luta feminina contra a ditadura militar brasileira, o feminismo aproximou-se da esquerda e dos conceitos marxistas, passando a ter aliados na luta pela igualdade. Garcia (2015) menciona que o feminismo ganhou força após o retorno de brasileiras exiladas em 1979, que trouxeram contribuições do debate feminista no exterior, a partir de então novos grupos feministas surgem em todo o país, e são criados jornais para dar visibilidade ao movimento, como o *Jornal Brasil - Mulher*, em Londrina e o *Jornal Nós Mulheres*, em São Paulo.

Menuci (2017) aponta que o feminismo passa a estar na era democrática e, em 1980, o movimento se alia ao Estado Democrático, passando a ser uma força

política e social consolidada na sociedade brasileira, além disso, com a redemocratização, muitas mulheres passaram a se aliar a partidos políticos e criarem laços partidários.

Segundo Garcia (2015), nos anos 1980 o movimento feminista se intensificou na luta contra a violência doméstica, violência contra a mulher, violências sexuais e em defesa da saúde reprodutiva, levando à criação de grupos, delegacia da mulher e campanhas nacionais. Além disso, a autora afirma que também foi nos anos 1980 que houve um movimento entre as feministas universitárias, promovendo a institucionalização dos estudos sobre as mulheres, criação de núcleo de estudos e organização de eventos para promover a troca de conhecimento entre pesquisadores, algo que levou à criação do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM), em Salvador, Bahia, no ano de 1983.

De acordo com Menuci (2017), no ano de 1988 houve a promulgação da Constituição Federal (CF), abrindo novos passos para o feminismo como a criação de espaços institucionais para a proteção das mulheres.

Garcia (2015) comenta que a Constituição de 1988 passou a ser considerada uma das mais avançadas do mundo para a igualdade de gênero, consolidou conquistas nacionais e internacionais que marcaram um século de luta feminista, como a obrigatoriedade de concursos públicos com cargos para mulheres, algo que favoreceu a entrada de mulheres nos cursos superiores, como advogadas e economistas, que anteriormente eram profissões somente masculinas.

Ainda segundo Garcia (2015), algumas das conquistas vieram a partir da Constituição de 1988 tais como: igualdade jurídica entre gêneros; ampliação dos direitos civis, sociais e econômicos femininos; proibição da discriminação feminina no mercado de trabalho, além do estabelecimento de direitos reprodutivos, que levou a ampliação da licença maternidade para 120 dias e a partir da igualdade foi concedida a licença paternidade; promoção da igualdade de direitos e responsabilidade na família para ambos os gêneros; estabelece a não discriminação por sexo, raça e etnia.

A década de 1980 foi muito importante para as conquistas femininas, e isso continuou na década de 1990. Oliveira e Cassab (2014) afirmam que essa década foi marcada por conferências que contribuíram para o feminismo, com destaque para a IV Conferência Mundial da Mulher, em 1995, que contribuiu para imbuir os

projetos feministas nos direitos humanos, enfatizando a violência contra a mulher e realizando passeatas, eventos, manifestações e propostas para alteração do Código Penal.

Segundo Garcia (2015), foi na década de 1990 que as mulheres conseguiram uma lei que contribuísse para a política feminina, a Lei nº 9.100/95 de 3 de outubro de 1996 que estabelece normas para a realização das eleições municipais, sendo que no ano de 1996 entrou em vigor a primeira experiência visando aumentar a representação parlamentar feminina, influenciando posteriormente para os anos 2000, mais precisamente em 2002, ano em que 42 deputadas federais foram eleitas em todo o Brasil. A Lei nº 9.100/95 determinou em seu art. 11, parágrafo 3º que “vinte por cento, no mínimo, das vagas de cada partido ou coligação deverão ser preenchidas por candidaturas de mulheres”.

Já nos anos 2000, o movimento feminista alcançou outras conquistas, conforme afirmam Oliveira e Cassab (2014). Em 2002, foi criada a Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher vinculada ao Ministério da Justiça e, em 2003, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.

Segundo Mendes, Vaz e Carvalho (2015), uma das mais importantes conquistas dos direitos femininos aconteceu no ano de 2006, com a criação da Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, criada para assegurar a mulher contra a violência, em especial a doméstica e familiar (MENDES; VAZ; CARVALHO, 2015).

A Lei Maria da Penha foi um marco na luta feminista, como descreve Pedro (2010):

A criação da Lei Maria da Penha (11.240/06 [sic]), possibilitou o esclarecimento perante a definição do que seria violência. Até então, entendia-se por violência, apenas agressões que deixassem marcas visíveis como hematomas ou feridas. Nesta Lei discorre sobre as diversas formas da violência: caráter físico, psicológico, sexual, moral ou patrimonial. É, portanto, uma lei na qual a compreensão da violência refere-se a tudo aquilo que fere a integridade da pessoa (PEDRO, 2010, p. 8).

Ainda na década de 2000, Mendes, Vaz e Carvalho (2015) afirmam que ocorreram Conferências Nacionais para a Política da Mulher em 2005 e 2007, para discutir a situação da mulher no Brasil, onde foram produzidos documentos

importantes para analisar a condição da mulher no país, bem como encaminhamentos para que medidas fossem tomadas.

Andrade (2015) argumenta que apesar das inúmeras conquistas femininas ao longo da história, inclusive a igualdade de gênero definida na legislação brasileira, os aspectos histórico-culturais da relação de poder do homem e submissão da mulher ainda estão enraizados na sociedade, sendo que em muitas esperas há predominância masculina, o que necessita de uma constante organização e movimentos feministas.

Para Mendes, Vaz e Carvalho (2015), a atuação do movimento feminista foi de fundamental importância para alcançar grandes vitórias e direitos para a construção de uma nova consciência, quebrando os paradigmas enraizados na sociedade, que apesar de tanta luta ainda persistem em muitos aspectos, o que faz com que o feminismo continue lutando em prol da mudança.

3. A escolarização feminina

Segundo Freitas (2001), a exclusão da mulher no processo cultural e educacional é histórica, vem das leis jurídicas do Brasil colônia, imperial e da primeira república, aliados aos princípios eclesiásticos e, portanto, a condição social da mulher não exigia empenho no campo educacional. Para Garcia (2015), a partir da metade do século XIX, algumas mulheres começaram a lutar pelo direito à educação, que não fosse voltada aos afazeres do lar, e no Brasil, somente em 1827, as mulheres puderam se matricular em estabelecimentos de ensino, e apenas 52 anos depois adquiriram o direito de cursar uma faculdade, sendo que em 1887 a primeira médica formou-se no país.

De acordo com Andrade (2015), somente no Brasil Império é que as mulheres passaram a ter acesso ao ensino das primeiras letras, sendo instituídas como obrigatórias a partir da Constituição de 1824, porém, não eram todas as mulheres, as escravas e negras eram excluídas desse processo de desenvolvimento social.

Em 1834 os relatórios ministeriais passaram a citar a inserção de alunas nas escolas, sendo que o ensino para as mulheres era diferenciado, não estudavam com homens e nem tinham professores homens (MORAIS, 2012). Itaquy (2013)

cita que a legislação de 1827, que aprovou a educação para as mulheres, possuía as seguintes restrições: as escolas mais adiantadas só poderiam ser frequentadas por meninos; as meninas só poderiam estudar em escolas básicas.

As meninas só eram admitidas até a escola de 1º grau, e as professoras sempre ganhavam menos, além de não poder protestar contra isso, pois eram punidas, como aconteceu com a professora Maria da Glória Sacramento, que teve seu salário suspenso por não ensinar tarefas domésticas às meninas, a partir de então surge Nísia Floresta Augusta (1810 – 1875), a primeira mulher brasileira a defender publicamente a emancipação feminina.

Duarte (2010) afirma que Nísia Floresta foi uma feminista de grande importância para a educação feminina, pois fundou uma escola para meninas, além de ser professora, e autora de importantes títulos sobre a mulher. De acordo com Itaqui (2013), Nísia defendia as mulheres e a igualdade de gênero, o que a fez refletir em suas obras a desconstrução da resistência da diferença entre os gêneros, além disso, suas visões deram impulso à luta da emancipação feminina no século XIX.

Del Priore (2006), em seu livro *História do amor no Brasil*, cita uma escrita de Nísia:

Se cada homem, em particular, fosse obrigado a declarar o que sente a respeito de nosso sexo, encontraríamos todos de acordo em dizer que nós somos próprias, se não para procriar e nutrir nossos filhos na infância, reger uma casa, servir, obedecer e dar prazer aos nossos amos, isto é, a eles, homens [...]. Entretanto, eu não posso considerar esse raciocínio senão como grandes palavras, expressões ridículas e empoladas, que é mais fácil dizer do que provar (DEL PRIORE, 2006, p. 198).

Apesar da luta de mulheres, como Nísia Floresta, ao acesso à educação, Santiago e Pimentel (2014) afirmam que somente nas constituintes de 1934, 1937 e 1946, que a educação primária foi afirmada como gratuita e obrigatória a todos, devido às mudanças a partir do processo da industrialização.

Devido à repressão que as mulheres sofriam e a falta de acesso à educação era difícil ter mulheres escritoras, as raras que existiam são de grande representatividade para o feminismo. Virginia Woolf em seu livro *Um teto todo seu*, de 1990, analisou essa ausência feminina no meio literário, e explica que um dos

motivos da época era a dependência financeira, pois na época de Shakespeare, por exemplo, seria impossível uma mulher escrever peças como a dele, além disso, considerava que mulheres com grande talento nascidas no século XVI teriam se matado, enlouquecido ou sido discriminadas e isoladas da sociedade.

Andrade (2015) afirma que mesmo com a dificuldade da participação feminina na escrita, houve muitas mulheres que escreveram e publicaram seus livros, tanto na Europa quanto no Brasil, porém, grande parte dos nomes ainda são desconhecidas.

Segundo Virginia Woolf (1990), as mulheres que se aventuraram a escrever estavam infringindo com as normas patriarcais, pois, essa era uma atividade exclusivamente masculina, dessa forma toda a literatura criada por homens retrata uma mulher a partir de uma perspectiva masculina.

Para Zinani e Polesso (2010), por muito tempo a literatura feminina foi considerada uma literatura as margens, ou segundo as autoras “esteve à parte das grandes obras canônicas, salvo em algumas exceções” (ZINANI; POLESSO, 2010, p. 102), além disso, afirmam que foi criada uma falsa crença do desinteresse literário feminino, motivando uma tradição de miséria intelectual por parte das mulheres. As autoras afirmam que apesar da falsa crença de que não houvesse produções literárias femininas de qualidade, grandes obras literárias foram encontradas no Rio Grande do Sul, produzidas no século XIX, como: *Lira dos quinze anos* e *Sorrisos e prantos*, de Vide Rita Barém de Melo, em 1855 e 1868, respectivamente; *Crepúsculos*, de Amália Figueiroa, em 1872; *Poesias*, de Clarinda Siqueira, em 1881; *Prelúdios*, de Julieta de Mello Monteiro, em 1882; *Folhas errantes*, de Revocata Heloísa de Mello, em 1882; *Aurélia*, de Maria Benedita Bormann, em 1883; e diversos livros de Lara de Lemos, de 1884 a 2006.

Entretanto, o Brasil não teve somente essas escritoras do Rio Grande do Sul, e todas não eram somente escritoras, elas contribuíram demasiadamente para quebrar os paradigmas da sociedade machista e, conseqüentemente, para o feminismo.

Garcia (2015) comenta, em seu livro sobre o breve histórico do movimento feminista no Brasil, sobre diversas feministas que lutaram bravamente ao longo dos anos pelas mulheres, sendo que muitas delas foram escritoras, entre elas: Bárbara Alencar – feminista ativa, participante de muitas revoltas, escritora e avó do

conhecidíssimo escritor José de Alencar; Maria Firmina dos Reis (1825 – 1917) – jornalista, musicista, professora, defendia a abolição em jornais, escritora de grandes livros, entre eles o primeiro romance brasileiro de autoria feminina, *Úrsula*, publicado em 1859, além de outro livro chamado *A Escrava*, de 1887; e Maria Amélia de Queiroz – professora pernambucana, abolicionista e escritora, publicou uma coleção de biografias de mulheres célebres.

Além de várias outras escritoras que contribuíram para o impulsionamento do feminismo no país.

4. O *Quinze* de Rachel de Queiroz

Além das escritoras citadas ao longo deste artigo, há um destaque para Rachel de Queiroz (1910 – 2003), que segundo Frazão (2018) era jornalista, tradutora, teatróloga, porém, seu maior destaque foi como escritora brasileira, foi a primeira mulher a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras e também a primeira mulher a receber o Prêmio Camões, um importante prêmio da literatura brasileira. Ainda segundo a autora, a primeira obra de Rachel de Queiroz foi *O Quinze*, e com esse romance ela ganhou o prêmio da Fundação Graça Aranha.

De acordo com Andrade (2015), Rachel de Queiroz criou em seus livros, personagens femininas que iam contra os paradigmas da sociedade e essas personagens ocupavam o papel central das narrativas.

Para Ribeiro (2012) com a obra *O Quinze*, Rachel de Queiroz se estabeleceu como uma pioneira da Literatura Feminista no Brasil. O livro *O Quinze* foi publicado na cidade de Fortaleza – CE, no ano de 1930, retratando uma grande seca que houve no sertão do Ceará em 1915, ano que dá nome ao livro.

Segundo Câmara e Soutullo (2015), a obra impressionou pela sua escrita, devido a linguagem ser simples e direta, aproximando-se do povo devido o linguajar do sertão.

A personagem principal do livro chama-se Conceição que é uma mulher diferente de sua época, ficando entre a imposição da sociedade como o matrimônio e a maternidade, e a liberdade feminina. Conceição é uma jovem de vinte e dois anos, órfã, criada pela sua avó, dona Inácia, que decide não se casar, e a própria diz ter nascido solteirona.

Conceição é professora e no início da obra já é descrita com o sentido de tédio, por já ter lido e decorado todos os livros que estava a seu alcance. Como crítica à época, há trechos onde Dona Inácia, avó de Conceição, chama sua atenção por ler tanto os livros e por estes não serem comuns a maioria das mulheres.

Conceição só a viu quando o ferrolho rangeu, abrindo:

- Já de volta, Mãe Inácia?

- E você sem largar esse livro! Até em hora de missa!

A moça fechou o livro, rindo:

- Lá vem Mãe Inácia com briga! Não é domingo? Estou descansando.

Dona Inácia tomou o volume das mãos da neta e olhou o título:

- E esses livros prestam pra moça ler, Conceição? No meu tempo, moça só lia romance que o padre mandava...

Conceição riu de novo:

- Isso não é romance, Mãe Inácia. Você não está vendo? É um livro sério, de estudo...

Conceição, ante aquela ouvinte inesperada, tentou fazer uma síntese do tema da obra, procurando ingenuamente encaminhar a avó para suas tais ideias:

- Trata da questão feminina, da situação da mulher na sociedade, dos direitos maternos, do problema...

Dona Inácia juntou as mãos, aflita:

- E minha filha, para que uma moça precisa saber disso? Você querará ser doutora, dar para escrever livros?

Novamente o riso da moça soou:

- Qual o quê, Mãe Inácia! Leio para aprender, para me documentar...

- E só para isso, você vive queimando os olhos, emagrecendo... Lendo essas tolices...

- Mãe Inácia, quando a gente renuncia a certas obrigações, casa, filhos, família, tem que arranjar outras coisas com que se preocupe... Senão a vida fica vazia demais...

- E para que você torceu sua natureza? Por que não se casa? (QUEIROZ, 2004, p. 130-131).

Rachel de Queiroz, portanto, utilizou sua personagem Conceição para criticar a forma como a mulher era vista na sociedade, dessa forma contribuiu significativamente para a formação do pensamento feminista e para influenciar movimentos feministas. Por meio da paixão pela leitura é que Conceição forma uma visão crítica da sociedade.

Por ser professora e mesmo com pouca idade, Conceição é tratada com respeito, visto que é chamada por pronomes como “dona” e “doninha” por alguns dos personagens, ainda que na época a profissão de magistério era desvalorizada, inclusive continua nos dias atuais. A profissão de Conceição é um grande passo para a independência da mulher diante dos estereótipos da sociedade daquela

época. Além de contribuir para a educação, Conceição também está inserida em causas sociais, uma vez que presta serviço voluntário aos retirantes da seca que chegam à cidade.

Apesar de se declarar solteirona, no início da obra é possível observar seu primo Vicente flertando com ela, e é a partir daí que o enredo se forma, pois Conceição passa a ter um amor mal resolvido com Vicente, devido ambos serem bastante distintos. Ela é uma jovem inteligente, educada, empenhada em ler e em ensinar. Já ele, um rapaz sertanejo, rude e dedicado à criação de animais como gado.

O fato de Conceição se recusar ao matrimônio e se dedicar às causas feministas e sociais evidenciam seu caráter revolucionário e torna-se um empecilho para que a mesma tenha um romance com Vicente, uma vez que seu primo tem pensamentos que ela quer mudar e que não condizem com seus princípios. Há um abismo cultural entre os dois e diferentemente de Conceição, Vicente foi o único de seus irmãos que não quis estudar.

A inexequibilidade de um romance entre Conceição e Vicente se evidenciou ainda mais quando ela descobre um possível romance de Vicente com outra moça, havendo, portanto, uma repulsa por parte de Conceição, por ela ser uma feminista e reprovar o fato de seu possível pretendente ter relações com outras mulheres, como acontecia muito à época, adultério masculino.

Essa repulsa é evidenciada em uma conversa de Conceição com sua avó, em que ela expõe as dúvidas sobre um envolvimento de Vicente e Marinha:

- Tolice, não senhora! Então Mãe Inácia acha uma tolice moço branco andar se sujando com negras?

Dona Inácia sorriu, conciliadora:

- Mas, minha filha, isso acontece com todos... Homem branco, no sertão – sempre saem essas histórias... Além disso não é uma negra; é uma caboclinha clara...

- Pois eu acho uma falta de vergonha! E o Vicente, todo santinho, é pior do que os outros! A gente é morrendo e aprendendo!

[...]

- Minha filha, a vida é assim mesmo... Desde que o mundo é mundo... Eu até acho os homens de hoje melhores.

Conceição voltou-se rápida:

- Pois eu não! Morro e não me acostumo! É lá direito! Olhe, Mãe Inácia, eu podia gostar de uma pessoa como gostasse, mas sabendo duma história assim, não tinha santo desse jeito! (QUEIROZ, 2004, p. 66-67).

Sendo Conceição uma jovem do sertão, marcada pelo sofrimento da seca e vivendo em um período de desigualdade de gênero, possui gênio forte e contraria os paradigmas da época. Vicente, pelo contrário, possui características de um homem sertanejo da sua época, rude, que vê a mulher com olhos paternalistas, acima da vontade feminina. Isso é percebido em um trecho na qual ele pensa em pegá-la à força:

Depois, vinha Conceição.

Pensou em trazê-la à força, roubada, talvez, passando por cima de preconceitos e protestos, vendo-a chorar, com os grandes olhos cheios de água, os cabelos escuros rolando soltos nas costas, cobrindo-lhe a face assustada.

E o confuso plano dum rapto, filho de sua insônia febril, o transportava em emboscadas escuras, com brilho de aço nos canos de rifle, cabras armados, facas saindo da bainha... (QUEIROZ, 2004, p. 127).

Paralelo à vida de Conceição e Vicente, há Chico Bento que passa por muito sofrimento com sua família devido à grande seca do sertão, e se vê obrigado a mudar-se com sua família para Fortaleza, cidade onde vive Conceição, para fugir da devastadora e impiedosa seca. Junto a Chico Bento, há muitas pessoas pobres vivendo na mesma situação, abandonadas pelo governo. No percurso de fuga da seca, Chico Bento, perde um filho e outro desaparece, restando-lhe apenas mais um filho ao seu lado.

Chico Bento encontra-se com Conceição, no campo de concentração onde ela ajudava a cuidar de pessoas que fugiam da seca, e então suas vidas são atreladas. Com todo sofrimento ocorrido pela família de Chico Bento, ele e sua mulher, Cordulina, em um determinado momento chegam a um acordo com Conceição, que então era madrinha do filho que lhes restava, Manuel (Duquinha), e Conceição decide ficar com o menino para criá-lo.

Conceição é uma mulher totalmente contrária à sua época, não conseguindo manter o interesse e uma vida amorosa com Vicente e por escolha própria foge do matrimônio, bem como da maternidade. Entretanto, experimenta a criação de uma criança, ao ficar com seu afilhado Duquinha, o que contraria o pensamento da sociedade de sua época, pois a mulher era criada para casar, ser mãe e não ser solteira e adotar uma criança sozinha. E apesar de tanta diferença de sua vida com a vida de outras mulheres de sua época, se sente feliz com suas escolhas.

Conceição ficou olhando pensativamente a moça afastar-se, graciosa, feliz, ao braço do marido, levados ambos pela mesma passada uniforme, como que movida por uma só vontade.

A seu lado, o moço dentista disse qualquer coisa. Despertando de sua cisma, Conceição voltou-se:

- O senhor falou?

- Perguntei qual era o motivo de sua abstração...

- Estava pensando que Lourdinha é muito feliz...

O rapaz insinuou um galanteio:

- Mas, dona Conceição, a senhora não tem felicidade igual porque não quer...

Conceição riu:

- Quem lhe disse?

O moço torceu o bigode com a mão papuda, e seus olhos miúdos luziram com malícia:

- Oh! Tiro as minhas conclusões... por mim e pelos outros...

Conceição riu novamente:

- Mas se eu nunca encontrei ninguém que valesse a pena!

Vicente, que até aí estivera calado, afastou-se uns passos, conversando com um amigo que se aproximara.

Conceição fitava-o. O dentista insistiu:

- Mas, dona Conceição, o que a senhora disse é grave... então, nunca o amor...

A moça o interrompeu:

- Ora o amor!... Essa história de amor, absoluto e incoerente, é muito difícil de achar... eu, pelo menos nunca o vi... o que vejo, por aí, é um instinto de aproximação muito obscuro e tímido, a que a gente obedece conforme as conveniências... Aliás, não falo por mim... que eu, nem esse instinto... Tenho a certeza de que nasci para viver só... (QUEIROZ, 2004, p. 155-156).

A escolha de abandonar a maternidade também não lhe entristecera, pois se acolheu ao seu afilhado.

- Madrinha! Madrinha! Me dê dois tões para eu comprar um navio de papel! À vista do menino, adoçou-se a amargura no coração da moça.

Passou-lhe suavemente a mão pela cabeça; e pensou nas suas longas noites de vigília, quando Duquinha, moribundo, arquejava, e ela lhe servia de mãe. Recordou seus cuidados infinitos, sua dedicação, seu carinho...

E, consolada, murmurou:

- Afinal, também posso dizer que criei um filho... (QUEIROZ, 2004, p. 157).

A trama termina após Conceição se sentir consolada por ter criado seu afilhado, e não deixa claro o final dela, tampouco de Vicente. Mas dá a entender que Conceição permanece firme em suas ideias, sem seguir os arquétipos impostos pela sociedade.

Apesar da obra, *O Quinze*, representar retratar uma jovem feminista com ideias à frente de seu tempo, Rachel de Queiroz não se considerava uma feminista, conforme afirma em um depoimento para Cadernos de Literatura Brasileira nº 4:

Eu sempre tive horror das feministas; elas até me chamavam de machista. Eu acho o feminismo um movimento mal orientado. Por isso sempre tomei providências para não servir de estandarte para ele. [...] Eu acredito numa escrita feminina, sim. O mundo da mulher não é o mundo masculino. As marcas da escrita feminina estariam principalmente na linguagem (QUEIROZ, 1997 *apud* OLIVEIRA, 2001).

Dessa forma, há uma contradição na vida de Rachel Queiroz, pois escrevia personagens com traços feministas, fazendo críticas à sociedade machista, aos estalões impostos, todavia, não se declarava feminista. Apesar disso, sua contribuição para o feminismo não foi anulada e sua obra é um marco na luta do feminismo, pois além de ser escrito por uma mulher em uma época marcada por homens escritores, também fez críticas e contribuiu para impulsionar o feminismo.

5. Considerações finais

A luta pela igualdade de gênero é um processo muito debatido na atualidade, no entanto, é pertinente ressaltar que esse debate vem acontecendo há muito tempo. Muitas mulheres ao longo da história discordaram das imposições machistas da sociedade e passaram a lutar para conquistar os direitos femininos. Entre as quebras de paradigmas do feminismo, houve o surgimento da literatura feminina, algo que era considerado exclusivamente masculino. Por meio da literatura feminina, muitas mulheres passaram a fazer críticas à sociedade e dar voz a todas as mulheres que sempre foram excluídas e desiguais socialmente diante os homens.

Nesse contexto, em 1930, uma escritora brasileira, Rachel de Queiroz, publica o livro *O Quinze*, e a personagem principal é uma mulher, jovem, de nome Conceição, e revolucionária para sua época. Conceição foge das imposições impostas pela sociedade, e descarta a possibilidade de matrimônio e maternidade, apesar de criar seu afilhado sozinha.

Conceição foi uma personagem marcante para a época em que o livro foi publicado, e isso ainda reflete nos dias atuais. Apesar da luta no movimento feminista, ainda há muita desigualdade enraizada na sociedade e a literatura foi e continua sendo um instrumento poderoso para criticar de forma reflexiva a desigualdade entre gêneros e influenciar que as mulheres lutem por seus direitos.

A partir da consideração de que o feminismo por si só é considerado uma forma de resistência, o presente trabalho pode enriquecer a discussão acerca do papel da mulher na sociedade ao longo dos anos, bem como a importância da literatura feminina para o movimento feminista.

Referências

ALVES, A. C. F.; ALVES, A. K. S. As trajetórias e lutas do movimento feminista no Brasil e o protagonismo social das mulheres. **IV Seminário CETROS**, Fortaleza – CE, 2013, p. 113-121.

ANDRADE, F. L. **Gênero e feminismo na obra “o quinze” de Rachel de Queiroz**. 2015. (Monografia Licenciatura em Letras-Português) - Universidade Católica de Brasília, Brasília: DF, 2015.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília: DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002. PL 634/1975. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9100.htm. Acesso em: 22 jan. 2019.

CÂMARA, Y. M. R.; SOUTULLO, M. R. O Quinze: revisitando a importância de Rachel de Queiroz para a cultura cearense, a literatura brasileira e o feminismo no Brasil do século XX. **Revista Entrelaces**, ano V, n. 06, 2015, p. 116-130.

CAMPOS, M. L. Feminismo e movimentos de mulheres no contexto brasileiro: a constituição de identidades coletivas e a busca de incidência nas políticas públicas. **Revista Sociais & Humanas**, Dossiê Temático, v. 30, 2. ed., 2017, p. 35-54.

COELHO, L. M.; BAPTISTA, M. A história da inserção política da mulher no Brasil: uma trajetória do espaço privado ao público. **Revista Psicologia e Política**, São Paulo: SP, v. 9, n. 17. 2009, p. 85-99.

COSTA, A. A.; SANDENBERG, C. M. B. **O Feminismo do Brasil**: reflexões teóricas e perspectivas. Salvador: UFBA, 2008.

COSTA, A. A. A. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Gênero**, v. 5, n. 2, 2005, p. 1-20.

DUARTE, C. L. **Nísia Floresta**. Coleção Educadores MEC, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4711.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

FRAZÃO, D. **Biografia de Rachel de Queiroz**. E-biografia, 2018.

FREITAS, M. T. A. **Memórias de professoras: História e histórias**. Juiz de Fora: UFJF, 2001.

GARCIA, C. C. **Breve histórico do movimento feminista no Brasil**. Capítulo 5, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2015/08/Capitulo-brasil-historia-do-feminismo.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ITAQUY, A. C. O. **Nísia Floresta: ousadia de uma feminista do Brasil do século XIX**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MENDES, R. S.; VAZ, B. J. O.; CARVALHO, A. F. O movimento feminista e a luta pelo empoderamento da mulher. Periódico do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito, **Gênero & Direito**, v. 4, n. 3, 23 dez. 2015, p. 88-99.

MENUCCI, J. M. **Caderno Espaço Feminino**. Uberlândia, v. 30, n. 2, 2017.

MORAES, P. A. Conflitos e enfrentamentos: As primeiras mulheres na Faculdade de Medicina no Império. **Anais do 13º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia**, São Paulo: SP, 2012, p. 1-11.

OLIVEIRA, L. P. R.; CASSAB, L. O movimento feminista: algumas considerações bibliográficas. **Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas**, Universidade Federal de Londrina, 2014.

PEDRO, C. B. As conquistas do movimento feminista como expressão do protagonismo social das mulheres. **Anais do I Simpósio sobre estudos de gênero e políticas públicas**, GT 2. Gênero e Movimentos Sociais – Coord. Renata Gonçalves, Universidade de Londrina – Paraná: PR, 2010.

PINTO, C. R. J. Feminismo, História e Poder. **Rev. Social. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, 2010, p. 15-23.

DEL PRIORE, M. **História do amor no Brasil**. 2.ª Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

QUEIROZ, R. **O quinze**. 77. ed., Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2004.

RIBEIRO, L. A. S. **O Quinze, de Rachel de Queiroz**: aspectos autobiográficos y de género. *Gênero na Amazônia*, Belém, n. 1, jan./jun. (,) 2012.

SANTIAGO, M. A.; PIMENTEL, M. R. A mulher na educação brasileira: do direito prescrito ao conquistado. Congresso Nacional de Educação, Campina Grande-PB. **Anais eletrônicos**. Campina Grande-PB: [s.n.], 2014

WOOLF, V. **Um teto todo seu**. Círculo do Livro S.A. Tradução por Vera Ribeiro, 1990.

ZINANI, C. J. A.; POLESSO, N. B. Da margem: a mulher escritora e a história da literatura. **MÉTIS: história & cultura**, v. 9, n. 18, jul./dez. p. 99-112, 2010.

9. O TOM POÉTICO NAS PRODUÇÕES DE RAQUEL NAVEIRA

Carolina Echeverria Carvalho

Graduada em Letras pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.

Atualmente é professora - Visconde de Cairu e professora - Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

E-mail: echeverria.carol1@gmail.com

Zélia R. Nolasco dos S. Freire

Mestra em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp.

Doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp.

Professora titular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

E-mail: zelianolasco@uems.br

Resumo: A literatura sul-mato-grossense se encontra em desenvolvimento, e desde a divisão do Mato Grosso da qual deu origem ao Estado de Mato Grosso do Sul ocorre um movimento voltado à afirmação de sua identidade cultural. Sabemos que uma das maneiras de se caracterizar a identidade de um povo é por meio das manifestações literárias produzidas em seu território. Diante desse processo, um dos objetivos desta pesquisa é apresentar produções literárias sul-mato-grossenses da escritora Raquel Naveira que muito contribui para refletir sobre a identificação cultural de um povo e de um lugar. Uma das temáticas recorrentes nas obras da autora sul-mato-grossense Raquel Naveira refere-se à figura feminina na sociedade patriarcal, a imagem conservadora da mulher no mundo pós-moderno, com isso, esse trabalho tem como foco o estudo comparado entre dois gêneros textuais produzidos pela escritora. Sendo eles: *Mulher Encostada na Vassoura* (1989) e o outro, *Vassouras* (2017), sendo o primeiro escrito em versos e o segundo produzido em prosa. Diante desses gêneros textuais, demonstrar-se-á a liricidade presente tanto no poema, como na crônica naveiriana, pois a poesia está nos olhos de quem a enxerga, o tom poético, além de presente num poema, também pode estar em outros tipos de textos, até mesmo numa paisagem, numa obra de arte ou numa canção. Para comprovar que um texto não precisa, necessariamente, ter sua estrutura em versos para que haja nele poesia, este trabalho apoia-se nas teorias de Salvatore D'Onofrio (1995), Octávio Paz (1982), José Guilherme de Merquior (1972), Giorgio Agamben (2002), Roman Jakobson (2003) e Marcos Siscar (2015). Apesar das oposições estruturais entre a prosa e a poesia, Raquel Naveira transmite poesia independente do gênero textual em destaque.

Palavras-chave: Liricidade. Poesia. Prosa. Raquel Naveira.

O TOM POÉTICO NAS PRODUÇÕES DE RAQUEL NAVEIRA¹

**Carolina Echeverria Carvalho
Zélia R. Nolasco dos S. Freire**

1. Introdução

Raquel Naveira, nascida em Campo Grande - MS, aos 23 dias do mês de setembro de 1957. A autora sul-mato-grossense demonstra desde muito cedo seu interesse pela literatura, seu primeiro contato com o mundo literário foi por volta dos oito anos de idade, lendo os contos de Monteiro Lobato.

Depois disso, seu interesse pela literatura foi só aumentando, escolheu como profissão o magistério, estreitando os laços com o mundo das letras. Desde o lançamento do seu primeiro livro aos 31 anos de idade, a escritora tem sido uma colaboradora ativa na construção literária de Mato Grosso do Sul.

Autora de uma quantidade considerável de livros, Raquel Naveira iniciou a carreira de escritora publicando poemas, mas demonstrou ter afinidade também com outros gêneros literários, além de poemas, publicou prosa, drama, ensaio e também literatura infantil e juvenil.

Além de demonstrar desenvoltura passeando pelos diversos gêneros textuais, igualmente diversificada é a temática trabalhada por Naveira, a escritora perpassa pelo regionalismo, pelo nacional e pelo universal, além de buscar influência de diversas escolas literárias, principalmente a escola Clássica. Embora muito dinâmica em suas temáticas, Raquel Naveira não abre mão da poesia em qualquer uma de suas produções, seja qual for o gênero escolhido pela autora, observa-se o tom lírico evidente nas publicações da escritora.

Desse modo, o objetivo aqui é a análise do tom poético em duas publicações da escritora, no texto em versos, o poema “Mulher Encostada na Vassoura” (1989) e no texto em prosa, a crônica “Vassouras” (2017). Além da liricidade, está presente

¹ Trata-se de um recorte de dissertação de Mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado em Letras da UEMS – Unidade de CGR, na Área de Estudos Literários e foi publicado um artigo anteriormente no I CPLL - Congresso de Pesquisas em Linguística e Literatura.

a temática religiosa e feminina, traços comuns na obra naveiriana desde seus primeiros escritos.

2. Fundamentação teórica - Lírica na prosa e na poesia

Apesar de a lírica ser um gênero inicialmente ligado à poesia, tendo seu passado atrelado à música, destinava-se especificamente aos cantos. Devido à sonoridade trabalhada nos poemas, pois segundo Salvatore D'Onofrio (1995), a *Lyra*, instrumento musical de corda, era utilizada pelos gregos para acompanhar os versos poéticos.

Inicialmente, música, poesia e dança eram um todo, a música era composta para o poema. Atualmente, as duas artes juntas se perdem, “*toda vez que se tenta reunir ambas as artes, a poesia se perde como palavra, dissolvida nos sons*” (PAZ, 1982. p. 340). O início da imprensa contribuiu significativamente para a separação de ambas, a poesia deixou de ser algo que se diz e que se ouve, passou a ser algo que se lê e se escreve.

Com a decadência do poema narrativo e do verso dramático, segundo Merquior (1972), lírica e poesia passaram a ser confundidas, podendo um termo ser utilizado no lugar do outro sem qualquer problema, permitindo-se utilizar a terminologia lírica no lugar de poesia e vice-versa. Essa difusão entre os termos acabou tornando a lírica característica específica de uma determinada função linguística.

O gênero lírico, segundo Roman Jakobson (2003), por meio do emissor/locutor do processo comunicativo, ativa-se à função emotiva da linguagem humana, a chamada de função poética, combinada à linguagem emotiva ou expressiva, focalizada na atitude do emissor, seja essa atitude fictícia ou real, o conteúdo da mensagem é chamado de lírico e possui seu enfoque na primeira pessoa do discurso, no emissor/locutor da mensagem.

O texto lírico carrega consigo os sentimentos, as emoções, o estado de alma, as impressões subjetivas do autor literário, por isso possui a função emotiva da linguagem.

O termo *Lírico* utilizado como adjetivo de um texto pode ser notado como um estado de alma, uma disposição sentimental do eu poético, uma explosão de

sentimentos, sensações e emoções. Assim, a lírica pode ser partilhada por todo gênero, dito propriamente literário, e não necessariamente uma característica do poema, pois a literatura é a imitação de tudo, inclusive das ações da vida humana, é a verossimilhança com o real; e, “A lírica é, por conseguinte, uma forma de imitação” (MERQUIOR, 1972. p. 3).

Trata-se da *mimésis* literária, a imitação genérica constituída por símbolos linguísticos que atingem um plano de ficção igualmente universal, por meio de uma reprodução do concreto e particular, o fingimento de mundo que distingue o texto literário dos outros textos.

Poesia e lírica se difundem, não apenas nas terminologias que podem ser substituídas uma pela outra sem problema, mas se difundem nos seus significados. Merquior (1972) define a lírica como imitação, e Paz (1982) define poesia como imitação dos antigos, cópia do real, cópia de uma cópia da Ideia. Volta-se, no entanto, a definição de lírica e poesia como sendo *mimésis* literária.

Octavio Paz (1982) em *O Arco e a Lira* apresenta o distanciamento entre poema e poesia. O autor revela que poema é uma criação, uma obra, o texto com mecanismo retórico, estrofes, metros e rimas, e que a poesia pode estar contida ou não no poema, nem todo poema que contém sua forma métrica, estilística correta possui poesia, esta pode existir em outras formas, nas paisagens ou mesmo nas pessoas, no olhar de quem a enxerga.

Somente por meio da poesia é possível distinguir criação e estilo, obra de arte e utensílio, ela transforma a pedra, a cor, a palavra e o som em imagens. Se a poesia for reduzida aos poemas, o que há de ser da prosa? Lembrando que, de acordo com seu étimo grego, poesia indica todo fazer artístico em qualquer criação literária.

Em *O fim do poema*, Giorgio Agamben (2002) traz justamente essa crescente discussão, a questão de identidade entre prosa e poesia; para o autor, os questionamentos surgem porque a poesia vive na tensão entre o som (semiótica) e o sentido (semântica), o choque entre os dois gêneros acontece devido a metáfora filosófica que está bem presente na prosa.

O texto de Agamben foi publicado no momento em que se anunciava o fim das vanguardas, momento de discussão sobre a crise da arte, o autor aproveita o instante para tratar da transposição da poesia para outro gênero literário. Desse

ponto traz a definição de poema e prosa. O primeiro é definido como um discurso de oposição entre recursos métricos e sintáticos, onde as rimas são antagonistas do som e do sentido das palavras; já o segundo, é definido como um discurso onde não cabe essa oposição entre métrica e sintaxe, pensamento construído diante de todos.

O autor Giorgio Agamben (2002) relata que há um critério de distinção entre prosa e poesia, o *enjambement*, uma maneira de identificar o verso em relação à prosa, terminologia que define o hibridismo de todo discurso humano, a oscilação entre esses dois tipos de textos.

O *enjambement* é considerado um gesto ambíguo que anda em direções opostas, quando caminha para trás, num gesto de retrocesso, segue em direção ao verso, quando segue para frente, avançando, anda em direção à prosa; para trás porque para compor o campo das “Belas Artes”, em séculos anteriores, a narrativa se apresentava em versos, os conhecidos textos épicos, e para frente, pois o texto em prosa está ligado à contemporaneidade, o que permite a utilização dos recursos da poesia na narrativa.

O fim do poema não significa seu extermínio, mas uma crise que o permeia, pois, a mesma tensão que o ameaça, é a mesma tensão que o mantém, permanecendo-se então, resistente ao tempo.

Porém, no momento em que o texto poético se finda, no seu último verso já não se pensa mais em *enjambement*, o que implica a possível transposição para o texto em prosa. Segundo Agamben (2002), o verso final do poema arruína a si próprio, perdendo toda a essência da poesia, como se o texto não tivesse final, dando assim, lugar à prosa. O poema se interrompe, na maioria das vezes, de forma brusca, parecendo perder o fôlego, caindo-se no silêncio.

3. Metodologia da pesquisa

Considerando o objeto de análise centrada na teoria literária e de uma pesquisa no campo educacional, a abordagem de aproximação do fenômeno é de cunho qualitativo, isto é, o engajamento se dá em relação à totalidade dimensional das relações ao meio investigado. Os procedimentos e as etapas metodológicas

são de cunho bibliográfico, dando ênfase aos materiais analíticos que contêm as concepções e pressupostos de análise da narrativa poética.

A seguir, descreve-se os processos analíticos fundamentais da análise literária e sua base de investigação: Primeira etapa – Levantamento das produções literárias da escritora Raquel Naveira, principalmente, coletâneas de crônicas e poemas. Bem como, sua biografia e a fortuna crítica da autora. Segunda etapa – Levantamento de textos teóricos sobre a poética em obras literárias e não-literárias, desde escritos estruturalistas até correntes filosóficas. Terceira etapa – Selecionar e analisar os textos da escritora sul-mato-grossense, Raquel Naveira. Utilizar o material teórico selecionado para comprovar o lirismo nas composições naveirianas, mesmo que em gêneros discursivos diferentes.

4. Análise de dados - Raquel Naveira, prosa e poesia

A escritora de poemas, prosas e outros gêneros, Raquel Naveira, em algumas de suas produções apresenta o mesmo conteúdo em gêneros textuais diferentes, porém é perceptível que, apesar de nos textos em prosa serem encontrados elementos da poesia, a narrativa, muitas vezes explica o poema. Abaixo o poema *Mulher Encostada na Vassoura*.

Tirou pela milésima vez
O pó da cristaleira,
Daqueles objetos que a prendiam
Com sua necessidade de lustro.

Varreu os cantos da sala;
A poeira refletida
Pareceu-lhe um brinquedo,
Uma nuvem colorida.

Encostou as mãos na vassoura,
Apoiou o queixo
E ficou assim,
Equilibrada no cabo,
Uma vontade do diabo de chorar...

Pela janela
Viu um recorte de quadro
Ou de mundo.

Foi só um instante...
Sobra tempo pra chorar
Quando é preciso lustrar e varrer todos os dias?

(NAVEIRA, 1989, p. 67)

No poema, a autora apresenta o eu-lírico em terceira pessoa, distanciando o texto do leitor, este acaba apenas assistindo a cena descrita. Os sentimentos deixam de ser subjetivos e tornam-se uma percepção do eu-poético, “*Pareceu-lhe um brinquedo*” (NAVEIRA, 1989, p. 67).

Já na crônica intitulada *Vassouras* (2017), Raquel Naveira apropria-se, de forma estratégica, do narrador em primeira pessoa para que, por meio desse foco narrativo, possa estar ao centro da trama e aproximar o leitor implícito da narrativa, além de transmitir veracidade dos sentimentos transmitidos.

São pesadas as responsabilidades domésticas. Varro todos os dias os cantos da casa. A poeira refletindo a luz do sol parece um prisma colorido. Encosto as mãos na vassoura, apoio o queixo, fico equilibrada no cabo, vendo a paisagem da janela (NAVEIRA, 2017. p.180).

No entanto, assim como no poema, a crônica de Raquel Naveira intitulada *Vassouras*, por meio da voz feminina do narrador, também vem abordando o mesmo assunto do poema, mostrando ao leitor a forma meticulosa do afazer doméstico ligado à figura da mulher, uma condição feminina desde o período medieval, imposto por uma sociedade patriarcal, o ato de varrer seu lar, ato que está ligado até mesmo aos padrões religiosos.

Para a igreja, o modelo de mulher frágil, dependente e submissa, que resiste até os dias atuais, colabora para o sistema de família patriarcal e se aproxima de um ideal de “garantia”, à moral e ao matrimônio.

Na crônica, o narrador-personagem descreve que, por meio de seu ato, até mesmo as sujeiras ocultas, espirituais serão varridas, dando lugar para os anjos. Mais uma vez, percebe-se essa atitude doméstica ligada à figura feminina, deixar sua casa limpa, mantendo a ordem, o equilíbrio, a mulher como uma figura idealizada, como um ser sobrenatural e que atingirá esse objetivo por meio das tarefas que estão relacionadas ao seu perfil. Mesmo que apresentada nessa condição, de cuidadora do lar, a figura feminina nos textos de Naveira, não é tratada

como objeto, mas como sujeito da situação, mantém os valores tradicionais, mostra a dificuldade e o prazer de permanecer assim.

Tratando-se da temática dos textos apresentados, a crônica acaba preenchendo lacunas que são apenas decifráveis pelo leitor no poema, ou seja, no texto em prosa estão explícitos os pensamentos do narrador sobre a responsabilidade do afazer doméstico.

A distinção óbvia entre o poema e a crônica está, primeiramente, em suas estruturas textuais, na preocupação com a métrica e com a sonoridade exposta pela autora, Raquel Naveira explora e brinca com as assonâncias e aliterações no poema, o fonema /s/, por exemplo, parece remeter ao ato da varredura.

Esse fonema é perceptível desde o título do poema “Mulher encostada na vassoura”, no decorrer do poema nas palavras vez, cristaleira, daqueles, objetos, sua, necessidade, lustro, os, cantos, sala, pareceu, assim, só, instante, sobra, preciso, lustrar, todos e dias. O fonema /s/ está mais presente nas primeira e segunda estrofes, quando o eu-lírico descreve a mulher envolvida com os serviços domésticos, o som vai diminuindo na terceira estrofe, no momento em que a personagem se equilibra na vassoura com vontade de chorar, o som /s/ é totalmente silenciado na quarta estrofe, instante em que o eu-poético tira o foco da mulher e repara na imagem pela janela.

O recurso de aliteração retorna na última estrofe, quando o foco retorna à personagem e esta se recompõe e volta aos afazeres da casa. A aliteração também está presente no fonema /r/ que parece reforçar ou “enroscar” a vassoura enquanto a mulher varre a casa, os sons /r/ e /s/ acabam se misturando. O fonema /r/ está presente nas seguintes palavras: tirou, cristaleira, prendiam, lustro, poeira, parreceu, brinquedo, colorida, equilibrada, chorar, quadro, sobra, pra, preciso e lustrar.

Mesmo diante da distinção visível estrutural entre os textos de Raquel Naveira, pode-se apontar entre eles algumas semelhanças. O mesmo paradoxo presente no poema, também está presente na crônica, tanto o narrador quanto o eu-lírico apresentam a tarefa doméstica como trabalho difícil e cansativo, mas em seguida, divertem-se com um prisma colorido formado pela luz e pela poeira retirada dos móveis.

Nos dois textos, depois de se distrair com a poeira refletida na luz, a personagem retorna à consciência de seu afazer, equilibrando seu queixo na vassoura dividida entre os seus pensamentos e o mundo real, olha pela janela e diante de si, enxerga apenas um recorte do mundo lá fora, um quadro, como apresentado no poema; na crônica o narrador-personagem admira a paisagem pela janela.

Essa é uma característica comum entre os textos, a digressão utilizada pela autora. No poema, a digressão ocorre quando a mulher se encosta na vassoura, há uma pausa na ação da mulher para o recorte da paisagem na janela, depois retorna-se a atenção para ela. O leitor apenas supõe o que se passa nos pensamentos da mulher nesse instante. Na crônica, a digressão ocorre no mesmo momento, quando a mulher se apoia na vassoura, porém se sabe por onde seus pensamentos transitam, eles perpassam pelo misticismo, pela história, pela memória e pela literatura.

Como na narrativa em prosa o narrador tem mais possibilidades de descrever, enriquecer os detalhes, acrescentar o que não foi dito no poema, esse narrador-personagem, enquanto continua sua missão de limpar a casa, começa associar a vassoura que tem nas mãos com figuras famosas, como a do ex-presidente do Brasil Jânio Quadros que usou o objeto como símbolo de sua campanha, do poeta Manuel Bandeira que escreveu um poema em que conta sobre vento que não assopra, mas varre tudo, como num ato de limpar tudo o que não faz bem.

Ainda se lembra da poetisa americana Emily Dickinson, esta escreveu sobre a dona de casa que durante a escuridão varria o céu com sua vassoura multicores. Além de trazer detalhes a mulher da parábola bíblica sobre a dracma perdida.

Enquanto está equilibrada com o queixo na vassoura, nos dois textos, a(s) mulher(es) sente(m) uma vontade enorme de chorar, mas nos versos, o eu-lírico diz que a mulher nem tem tempo para sentir suas emoções diante de tanto serviço. Já no texto em prosa, o narrador se autoconsola e diz que não vai chorar porque o ato de varrer está ligado ao misticismo, “a varredura é um serviço de culto, que precisa ser executado com mãos puras” (NAVEIRA, 2017. p. 180).

A temática bíblica é sempre recorrente nas produções de Naveira, talvez a justificativa venha da própria escritora, que em entrevista à Maria Sá Rosa e Albana Xavier (2011), diz ser uma leitora assídua do Livro Sagrado.

No momento da descrição sobre a parábola bíblica, o narrador naveiriano, em meio à faxina, pega na estante um livro de gravuras sobre as heroínas da Bíblia. Eis o trecho em destaque:

Lá está a figura de Millais, o ilustrador inglês: uma mulher com vestido azul cinzento, véu de algodão na cabeça, segurando de um lado a chama de azeite e do outro a vassoura de palha seca. Atrás um recorte em arco, as nuvens entre folhagens. Quanta alegria em encontrar aquilo que estava perdido e leva-lo à comunhão no amor (NAVEIRA, 2017. p. 180 – 181).

Diante do texto em prosa e do texto em versos, percebe-se pelo detalhamento feito pela autora que a inspiração ao compor os textos possa ter vindo mesmo pela apreciação da pintura feita por John Everett Millais.

The Lost Piece of Silver



Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Parable_of_the_Lost_Coin.jpg

Nos textos, primeiramente, o ato de varrer parece algo banal e cansativo para as personagens, brincam com o serviço e, de repente, desesperam-se com a vontade de chorar, como deve ter ocorrido com a figura feminina da parábola

bíblica, esta, provavelmente sentiu desespero e ficou angustiada ao perder sua moeda.

Então, a heroína da Bíblia “engoliu” o choro, assim como as personagens naveirianas e (re)começou cuidadosamente seu afazer doméstico com o intuito de recuperar a dracma perdida, uma das moedas recebidas pelo dote matrimonial.

Outra semelhança entre as produções de Raquel Naveira com a pintura de Millais é o detalhe da janela, nos textos, as personagens equilibram o queixo na vassoura e olham uma parte do mundo lá fora pela janela, como se tudo passasse sem sua(s) presença(s). Na obra do pintor também existe um recorte da paisagem pela janela, enquanto a mulher está atenta ao trabalho, a natureza permanece estática ao fundo da obra, imagem despercebida pela mulher, mas aparente para seu leitor.

Mediante o exposto, percebe-se que Raquel Naveira tem uma afinidade com a poesia, inclusive, a autora relatou em uma entrevista à rádio Senado que não abre mão da poesia em seus textos e de um trabalho profundo com a linguagem, assumindo assim, um compromisso com a poesia em todas as suas publicações, seja em qual for o gênero. Numa roupagem diferente a do poema, nas crônicas, a escritora traz os elementos da poesia.

5. Considerações finais

Por meio da pesquisa apresentada, nota-se a importância das obras naveirianas, não somente para Mato Grosso do Sul, mas também para a literatura universal, principalmente, pela maneira como trata a temática da imagem feminina relacionada à tarefa doméstica, numa visão conservadora que alia o trabalho à beleza e à delicadeza da mulher, ainda fazendo uma intertextualidade com a parábola bíblica da dracma perdida e a pintura de John Everett Millais.

Comparando as produções em versos e em prosa de Raquel Naveira, foi possível concluir que a autora desenvolve um trabalho minucioso com a escrita, ela tem a preocupação em manter o tom poético em todos os gêneros textuais publicados, a autora apresenta um olhar peculiar diante de um assunto aparentemente banal, apresentando o olhar feminino sobre a figura feminina.

O poema *Mulher encostada na vassoura* (1989) traz as características próprias do gênero, Naveira desenvolve no texto o conteúdo emocional, dando-lhe ritmo e sonoridade através de alguns recursos literários, como as figuras de linguagem. Porém, o artigo deu uma atenção especial à crônica *Vassouras* (2017), na maneira interessante em que a escritora insere elementos poéticos no texto em prosa. Assim, as crônicas da escritora sul-mato-grossense, mesmo não possuindo a estrutura dos poemas, rimas, formas e métricas, podem ser consideradas a poetização do cotidiano, explorando a temática do “eu”, o “eu” como assunto e narrador ao mesmo tempo, são as chamadas crônicas líricas.

Uma das marcas da crônica lírica naveiriana é a subjetividade, a linguagem emotiva, a visão pessoal do cronista, sem formas de impessoalidade, o texto se apresenta como um monólogo interior, uma conversa com o leitor implícito, essa subjetividade fica clara na aquisição do narrador com foco em primeira pessoa, uma distinção em relação ao poema observado, este possui um eu-lírico em terceira pessoa, distanciando as ações de seu leitor.

A narrativa de Naveira é o tipo de crônica que carrega consigo os elementos da poética, a emoção do narrador, seus vários sentimentos em um relato curto e direto. A autora se mune de recursos literários, usando figuras de linguagens, principalmente as digressões ao conversar com outras obras e recorrer a fatos históricos. Marcos Siscar (2015), denomina o texto em prosa como sendo um “novo lirismo”. Espera-se que, mesmo de forma sucinta, esta pesquisa tenha contribuído e venha dar continuidade a estudos acadêmicos posteriores sobre a literatura produzida em Mato Grosso do Sul, sobre a temática e maneira poética com que a escritora Raquel Naveira produz suas obras.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. O fim do poema. **Cacto**: São Paulo, n. 1, p. 142-149, 2002.
- JAKOBSON, Roman. Linguística e Poética. In.: JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein & José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.

MERQUIOR, José Guilherme. A natureza da lírica. In: MERQUIOR, José Guilherme. **A astúcia da mimese**. Rio de Janeiro: Top Books, 1997.

NAVEIRA, Raquel. **O Avião Invisível**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2017.

NAVEIRA, Raquel. **Via Sacra**. Campo Grande/MS: Sergraph, 1989.

PAZ, Octávio. Signos em Rotação. In: PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ROSA, Maria da Glória Sá; NOGUEIRA, Albana Xavier. **A literatura sul-mato-grossense na ótica de seus construtores**. Campo Grande, MS: FIC/MS – Investimento do Fundo Cultural do Estado de Mato Grosso do Sul, 2011.

SISCAR, Marcos. Figuras de prosa: a ideia da "prosa" como questão de poesia. In.: SCRAMIM, Susana; SISCAR, Marcos; PUCHEU, Alberto. (Org.). **O duplo estado da poesia: modernidade e contemporaneidade**. 1. ed. São Paulo: Iluminuras, 2015.

10. CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS: COLOCAÇÕES PRONOMINAIS - O, LO E ELE - COMO COMPLEMENTO VERBAL

Sirlei de Melo Milani

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

Graduada em Química pelo Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT.

Graduada em Programa especial de formação pedagógica com habilitação em pedagogia pela Faculdade de Paraíso do Norte – FAPAN.

Especialista em Ensino de Química pelo Instituto Federal de Mato Grosso UAB.

Especialista em Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Integrada Mato-Grossense de Ciências Sociais e Humanas – ICE/MT.

Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.

E-mail: sirlei.millani@gmail.com

Resumo: Neste artigo apresentamos crenças e atitudes quanto ao uso da colocação pronominal dos pronomes - o, lo e ele - com a função de complemento verbal na perspectiva dos estudos da sociolinguística. A proposta busca entender a variação linguística considerando os papéis e as atividades que o indivíduo desempenha nas suas relações sociais. Para a coleta de dados foram utilizadas as interfaces digitais *Google Docs* e *WhatsApp*. Os colaboradores desta pesquisa residem no município de Sinop, em Mato Grosso. Ao todo, participaram oito colaboradores, sendo quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Quanto à formação, quatro colaboradores possuem curso superior completo; dois cursam o ensino superior e; outros dois frequentam o ensino médio e ensino fundamental, respectivamente. Interessa-nos conhecer as opiniões e avaliações que esses participantes têm sobre o processo da colocação pronominal com função de objeto direto do verbo. Neste sentido, este trabalho versará itens importantes para a compreensão da referida temática, a saber: a) concepções de crenças e de atitudes; b) elementos, formação/desenvolvimento e modificação das atitudes; c) juízos como marcas, preconceitos, prestígios/*status* linguístico. Esta pesquisa considera as concepções de crenças e atitudes dos autores Botassine (2015), Tomani (2014), Costa e Faria (2012) e Silva e Aguilera (2014).

Palavras-chave: Crenças e Atitudes; Complemento Verbal; Pronomes ele, lo e o.

CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS: COLOCAÇÕES PRONOMINAIS - O, LO E ELE - COMO COMPLEMENTO VERBAL¹

Sirlei de Melo Milani

1. Introdução

A sociolinguística é um campo da linguística que estuda fatores extralinguísticos que envolvem a língua em uso. Neste sentido, objetiva-se, neste trabalho, dialogar com os conceitos variacionistas de Labov (2008) que são referências dos pesquisadores sociolinguistas brasileiros.

Pensando a língua como mecanismo que promove as relações sociais e os fenômenos da variação linguística, a nossa pesquisa buscou compreender como os pronomes **o**, **lo** e **ele** estão sendo, particularmente no português brasileiro, colocados em posição ao objeto direto do verbo transitivo direto por falantes do município de Sinop/MT. Também, este trabalho partiu das inquietudes de como o pronome **ele** vem ganhando *status* de objeto direto em verbos transitivos diretos nas comunicações de redes sociais do município.

Para a nossa pesquisa, utilizamos o conjunto de sentenças: a) *O José viu ele no cinema.* b) *O José viu-o no cinema;* c) *Vê-lo-ei no cinema.* Ressaltamos, a princípio, a assertiva de Labov (2008) de que é incompreensível entender a evolução linguística fora do contexto social da comunidade.

Para a coleta de dados utilizamos como ferramentas as interfaces digitais *Docs Google* e *WhatsApp*. Participaram desta pesquisa oito colaboradores, sendo quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Quanto à formação, quatro participantes possuem curso superior completo, dois cursam o ensino superior e outros dois frequentam o ensino médio e ensino fundamental, respectivamente.

¹ Trabalho final apresentado como exigência da disciplina Diversidade e aspectos variacionais em comunidades linguísticas no espaço amazônico, ministrada pelo Prof. Dra. Marília Silva Vieira, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras (PPGLETRAS), da Universidade Estadual de Mato Grosso/Câmpus Unemat – Sinop/MT.

Assim, este artigo pretende analisar os dados coletados levando em consideração as concepções da sociolinguística. Veloso (2012) corrobora ao afirmar que são inúmeras posições assumidas linguisticamente por um falante, isto porque cada campo social ou comunidade de prática julga levar em consideração a posição do sujeito de acordo com seu papel social.

Dessa maneira, interessa-nos identificar como os colaboradores deste trabalho, residentes no município de Sinop, verificam as formas pronominais consideradas e propagadas pelos manuais de gramática, como únicas representantes para determinadas funções gramaticais, no caso de formas que desempenham, por exemplo, a função objeto direto de verbos transitivos diretos.

Como assevera López Morales (2004), para a Sociolinguística a principal problemática está em verificar até que nível um indivíduo pode expressar uma atitude por estar relacionada simplesmente a fenômenos linguísticos específicos, ou em que circunstâncias, na verdade, uma atitude de apreciação aos usuários de determinado grupo social pode afetar as suas crenças.

Crenças e atitudes linguísticas, nesse sentido, persuadem tanto no processo de variação quanto nas transformações linguísticas da estrutura gramatical das comunicações orais e escritas. A Sociolinguística Variacionista, teoria que corrobora com pesquisas no campo da variação e das mudanças linguísticas, surge a partir dos estudos de Weinreich (2006), Labov e Herzog (2006) e Labov (2008), que tratam das transformações linguísticas de uma determinada rede social partindo da análise dos fenômenos linguísticos em seu contexto social.

2. Fundamentação teórica

No século XIX temos a grande descoberta da linguística e consecutivamente o surgimento e a valorização da língua em uso, abrindo-se caminhos para novas descobertas. Neste momento, surge a sociolinguística com Labov (2008) que preconiza a descoberta do parentesco entre as línguas e, a partir de seus estudos, se começa a pensar em métodos experimentais e teorias sólidas para experienciar as línguas em uso, valorizando-se as redes sociais.

Nessa conjuntura, a linguagem, para o autor, não está solta, mas intimamente ligada a valorização das múltiplas formas de falar, isso ocorre porque

a língua está sempre atrelada ao contexto histórico e político, portando da participação dos estudos da linguagem.

A língua passa, portanto, como elucida Vitório (2017, p. 121-122), a ser observada pelos sociolinguistas numa perspectiva intrinsecamente versátil e a transformação linguística começa a ser um de seus objetos de estudo e análise, difundindo a língua, a variação e as mudanças decorrentes desse processo.

A sociolinguística estuda a língua em sua ampla variedade. Neste sentido, temos na história linguística como principal alicerce que proporciona estudá-la por meio de sua história. Então, isso não significa aceitar os fatos de uma maneira científica, mas, verificar as mudanças da língua em posição ao sujeito da fala. Conhecer o funcionamento da língua e como se produz sentido sobre a língua evidencia uma transformando na/para a língua. Isto é, essas duas vertentes do fenômeno linguístico têm como objetivo os estudos da língua como um fator social.

No tocante ao papel da linguagem, Labov (2008) enfatiza que as atitudes dos falantes descortinam a função da linguagem, pois mantém o diálogo promovendo uma interação entre os falantes de acordo com os interesses de cada um. Para a autora, estudar a linguagem do ponto de vista social é ter em mente que haverá variações, e por questões relacionadas ao tempo, a variação diacrônica, relativa à história da língua, é importantíssima, pois sabemos que enquanto houver situações de gêneros, a língua pode variar.

Corroborando as ideias da sociolinguística, Silva e Aguilera (2014, p. 705) ponderam que:

Pode-se dizer, pois, que a sociedade, transformando-se, exige que a língua se adapte a essas mudanças, uma vez que os sujeitos mudam seus focos, seus objetivos, suas perspectivas e os comunicam por intermédio da língua que compartilham. Sendo assim, é correto afirmar que existe uma tríade indissociável homem-língua-sociedade, pois cada componente depende do outro para existir.

Neste âmbito, de acordo com os autores, o conjunto de tradições, estilos de vida, formas de pensar e atuar de um povo, são indissociáveis e produzem realidades distintas na sociedade. Dessa forma, estudar uma língua distinta ou variações de uma língua, significa estudar uma outra cultura e conhecer uma outra sociedade. Mais do que entender o que o outro diz, a língua possibilita enxergar o mundo em que esse ser está inserido.

A língua, portanto, seria uma analogia de um armazém cultural de um povo, não se pode aprender senão por meio da língua, ou seja, todas às vezes que se propõe estudar algo ou aprender alguma coisa, a língua está em curso, pois é por meio dela que se recupera todo um processo cultural que está armazenado. Dessa forma, aprendendo a língua pode-se também aprender a cultura, a filosofia e o modo de vida de um povo. A cultura se manifesta na superfície da língua, no modo como os falantes produzem essa língua e interagem entre si.

3. Metodologia: material e método

A pesquisa se deu *in loco* em que buscamos analisar as crenças e atitudes linguísticas quanto ao uso da colocação pronominal dos pronomes - **o**, **lo** e **ele** - com a função de complemento verbal na perspectiva dos estudos da sociolinguística. O objetivo da nossa pesquisa parte da observação de como o pronome **ele** vem ganhando *status* na função de objeto direto em verbos transitivos.

No português brasileiro permite que se escolha voluntariamente entre tratá-lo por **tu** ou por **você**. De acordo com Bechara (2005), na gramática normativa são duas as pessoas determinadas do discurso: 1ª **eu** (a pessoa correspondente ao falante) e 2ª. **tu** (correspondente ao ouvinte). A 3ª pessoa indeterminada aponta para outra pessoa em relação aos participantes do ato comunicativo. Mas, quando se trata da posição do objeto direto, o uso deste se torna inadequado, pois de acordo com as gramáticas tradicionais não pertencem a norma culta. Segundo a norma, o objeto direto só pode ser realizado por um pronome oblíquo átono.

Com base nessas premissas, esta pesquisa preocupa-se em analisar a percepção linguística de oito colaboradores, na busca de compreender a aceitabilidade do pronome **ele** como complemento verbal.

Utilizamos a ferramenta do *Google Docs* para a organização das respostas automatizadas, o que deu melhores condições para realizar as análises comparativas das respostas dos participantes.

Os coeficientes considerados para a seleção de informantes foram:

- a- Sexo;
- b- Idade
- c- Escolaridade.

A distribuição se deu conforme se vê na tabela abaixo:

IDADE	ESCOLARIDADE	SEXO
20 a 35	Cursando superior	F
20 a 35	Cursando superior	M
35 a 45	Superior completo	F
20 a 35	Superior completo	M
35 a 45	Superior completo	F
20 a 35	Superior completo	M
45 a 50	Ensino Médio	F
35 a 45	Ensino Fundamental	M

Para nossa análise trouxemos as sentenças 1 do português brasileiro a seguir:

- O José viu ele no cinema.*
- O José viu-o no cinema.*
- Vê-lo-ei no cinema.*

Como podemos verificar, a sentença 1 (A) traz como complemento do verbo o pronome do caso reto, que de acordo com Bechara (2005), Miotto, Silva e Lopes (2013) esse pronome não é adequado como complemento verbal na língua-padrão. Frases como "*Vi ele na escola*", "*Encontrei ela no banco*" e "*Trouxeram eu até aqui*", globais na língua oral no cotidiano, devem ser evitadas na língua formal escrita ou falada. Esses autores elucidam que na norma culta devem ser usados os pronomes oblíquos correspondentes: "*Vi-o na escola*", "*Encontrei-a no banco*" e "*Trouxeram-me até aqui*".

Observemos ainda, que a sentença 1 (C), está conforme preconiza a gramática tradicional, no entanto, agramatical quando pensamos no português brasileiro (MIOTTO; SILVA; LOPES, 2013). Os autores ratificam que o que consente ao sujeito escolher se uma sentença é gramatical ou não, é a vivência que ele tem, ou seja, o que denominam como sendo competência do sujeito. Para eles, quando um locutor elabora uma sentença, o resultado é o que alcunha tecnicamente de performance ou desempenho.

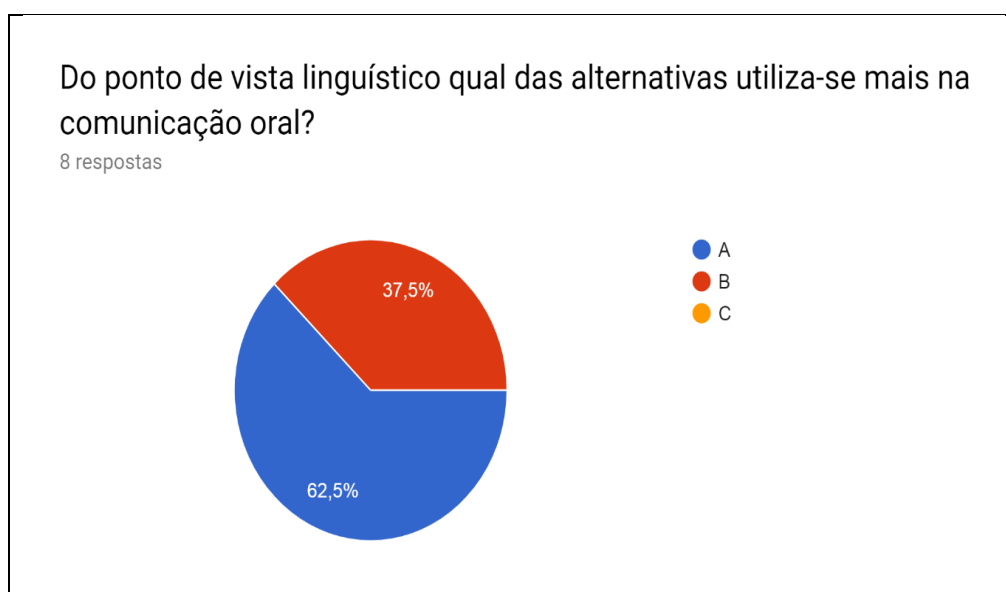
Diante disso, os nossos questionamentos com relação às sentenças 1. (A, B e C) foram as seguintes:

- Do ponto de vista linguístico qual das sentenças utiliza-se mais na comunicação oral?

- Do ponto de vista linguístico qual das sentenças você acredita ser mais aceita pelos falantes da Língua Portuguesa?
- Do ponto de vista linguístico a sentença "*Vê-lo-ei no cinema*" apresenta-se com qual frequência em produções escritas?
- Do ponto de vista linguístico quais das sentenças você considera a mais adequada para o texto escrito?

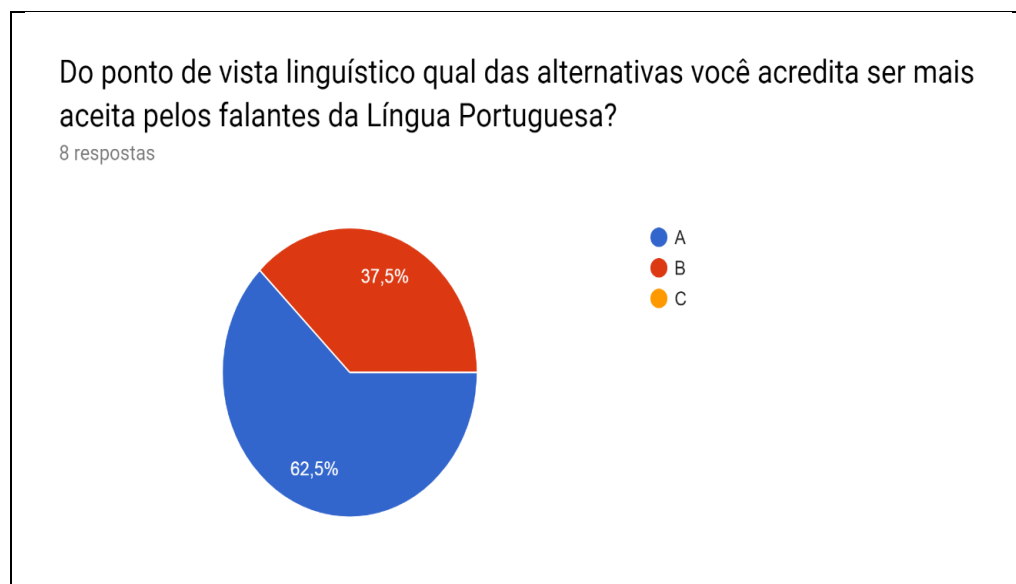
A respeito das formas orais e escrita, não podemos esquecer que todos falam, mas somente alguns escrevem. Mesmo os mais letrados, os que possuem um grau de letramento vão utilizar mais de 90% do tempo falando e 10% do seu tempo escrevendo. Apesar de muitas vezes a escrita atravessar o campo da fala nas redes virtuais de forma tão violenta, mesmo assim continuamos falando bastante.

Neste contexto, o português falado distancia-se cada vez mais do português escrito, como podemos observar nos gráficos que se seguem, cujo dados demonstram análises com relação ao complemento verbal. O pronome do caso reto tem mais aceitabilidade na comunicação oral e vem garantindo seu posicionamento em textos escritos. Constatamos com o recorte que fizemos, a possibilidade de observar e documentar a realidade linguística dos colaboradores desta pesquisa.



Ao observarmos os dados verificamos que 62,5% dos colaboradores concordam que a sentença 1 (A), *O José viu ele no cinema*, é mais utilizada pelos falantes da língua brasileira. Mas como já mencionado, de acordo com a língua formal essa sentença é agramatical na competência linguística do sujeito e gramatical na oralidade dos participantes da pesquisa.

Segundo Bechara (2005) os pronomes pessoais do caso reto designam as pessoas do discurso, por este motivo não devem funcionar como complemento verbal. Veloso (2014, s/p) assevera que “houve nos estudos sociolinguísticos, em geral, e sobretudo no Brasil, uma tendência a privilegiar a análise dos fatores estruturais e sociais em detrimento do fator estilo”. Para a autora, o estilo faz parte de um contexto linguístico em uso e entendê-lo como funciona é compreender a língua num todo, pois como vimos a língua é indissociável do falante e esse age e se comunica conforme o grupo ou rede social que pertence. Como podemos verificar no gráfico abaixo.

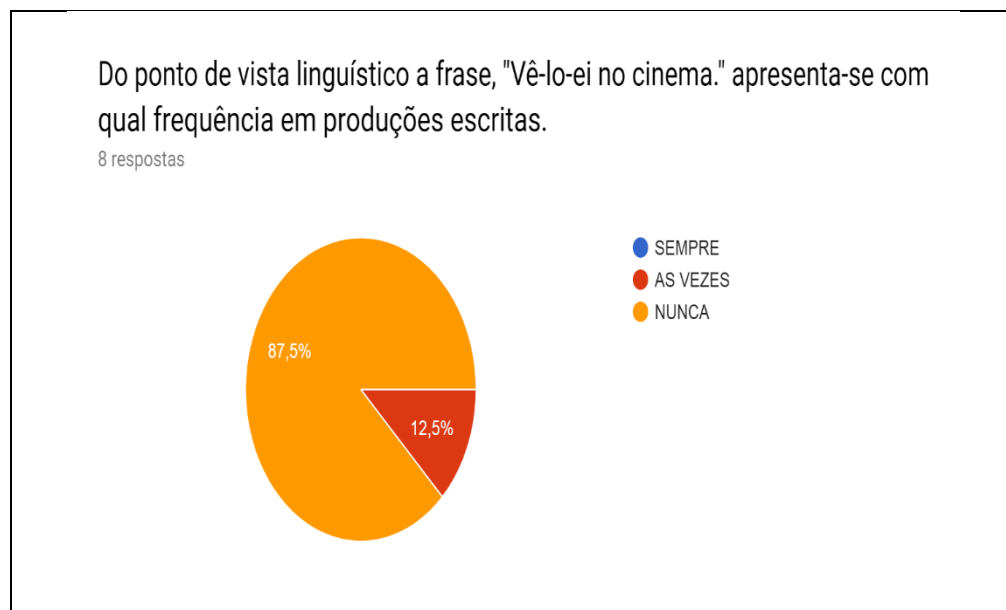


A sentença 1 (A) prevalece nos dados sendo a mais aceita entre os falantes. Botassini (2015) em uma pesquisa sobre crenças e atitudes, assevera que a forma de pensar, de construir uma realidade e de se perceber no mundo como sujeito que interage e troca experiências, resultantes de percepções que regem a maneira de

viver e de (re)agir diante do mundo, trata-se de um forte estado emocional de certeza de experiências específicas da vida. A autora argumenta, ainda, que crenças são verdadeiros comandos internos que determinam a maneira como se vê o mundo e sua disposição para a vida.

Neste sentido, os participantes acreditam que a forma agramatical da sentença 1 (A) é mais aceita entre falantes da língua brasileira.

Tendo em vista que Sinop é um município pluricultural, também nos interessou verificar atitudes linguística com relação a gramática normativa quanto ao uso da colocação pronominal, que de acordo com Bechara (2005) diz respeito ao modo como se dispõem os pronomes em relação aos demais elementos de uma oração. Utilizamos a sentença 1 (C), *Vê-lo-ei no cinema*, com o objetivo de entender o posicionamento linguístico com relação a colocação do pronome oblíquo átono entre o radical e a desinência da forma verbal do futuro do presente.



Os dados demonstrados no gráfico anunciam que a norma culta está cada vez mais sendo substituída pelos falantes brasileiros por uma língua própria do falar brasileiro. Bagno (1999, p. 32) corrobora com o nosso posicionamento ao afirmar que:

[...] O brasileiro sabe o seu português, o português do Brasil, que é a língua materna de todos que nasceram e vivem aqui, enquanto os portugueses sabem o português deles. Nenhum dos dois é mais certo ou errado, mais feio ou mais bonito: são apenas diferentes um do outro e atendem às necessidades linguísticas das comunidades que os usam, necessidades que também são ... diferentes!

O autor, ao afirmar que o brasileiro sabe o seu português, o português falado no Brasil, possibilita refletirmos a materialidade de uma identidade própria do nosso país. O que nos define com uma identidade linguística muito bem sedimentada, pois a língua é um processo dinâmico em que as propriedades estão sendo postas em relação à comunidade de fala.

4. Resultados e análise dos dados

Concluimos com a nossa análise que as contribuições dos estudos sociolinguísticos corroboram para compreendermos a língua em uso. Neste sentido, como verificamos, o uso do pronome **ele** diz respeito ao complemento verbal, e segundo a gramática normativa é considerado um erro gramatical. No entanto, no uso oral e em alguns casos de escrita, o pronome **ele** como objeto direto é considerado gramatical por falantes da língua brasileira, pois, sem dúvidas, não há como impor um modelo de uso gramatical em uma sociedade tão heterogênea como a do povo brasileiro que demonstra sua cultura linguística por meio da fala.

Portanto, a língua é dinâmica e os movimentos sociais e a prática social é o que vai definir as regras de seu uso. Então, não há sentido em utilizar um padrão linguístico que não corresponde a nossa própria intuição linguística. Bagno (2006, p. 25) elucida que

[...] os pronomes o/a, de construção como “eu o vi” e “eu a conheço”, estão praticamente extintos no português falado no Brasil, [...] Esses pronomes nunca aparecem na fala das crianças brasileiras nem na dos brasileiros não-alfabetizados e têm baixa ocorrência na fala dos indivíduos cultos, o que demonstra que são exclusivos da língua ensinada na escola, sobretudo da língua escrita, não fazendo parte, então, do repertório da língua materna dos brasileiros.

Conforme aponta o autor, o brasileiro tem modo próprio de falar, ou seja, não tem sentido tentar impor um modelo linguístico que foge da dinamicidade linguística de um povo. O sujeito deve se reconhecer em sua língua.

5. Considerações finais

Compreender as crenças e atitudes nos estudos linguísticos nos proporciona entender as ações realizadas pelo sujeito em relação a sua fala.

Nossas análises apontaram para uma colocação pronominal que de acordo com a gramática normativa ela é agramatical, mas quando se pensa em seu uso pelos falantes da língua nacional, conforme os dados analisados dos participantes deste trabalho, a posição pronominal do pronome **ele** como complemento direto do verbo se torna gramatical. Nesse sentido, percebe-se a língua extremamente variável. Temos de um lado uma língua padrão e do outro uma língua variável. Isto é, a norma padrão não é universal para uma comunidade, ela é uma construção social e cultural que por determinada razão político-social foi pensada como uma forma de prestígio, deixando de lado a valorização da língua em uso.

Referências

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: edições Loyola, 1999.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37 ed. Ver. Ampl. 15.^a reimp. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BOTASSINI, J. O. M. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 18/1, p. 102-131, jun. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/20327/16552> Acesso em: 20 de jul. 2019.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LÓPEZ MORALES, H. **Sociolinguística**. 3^a ed. Madrid: Gredos, 2004.

MIOTO, C.; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. **Novo Manual de Sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, H. C.; AGUILERA, V. A. O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. **Alfa**, São Paulo, 58 (3): p. 703-723, 2014.

VELOSO, R. As três ondas da sociolinguística e um estudo em comunidades de práticas, **Anais XVII Congreso Internacional Asociación de Linguística y Filología de América Latina**. João Pessoa: Paraíba, Brasil, p. 1-10, 2014. Disponível em:

<https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1026-1.pdf> Acesso em: 20 de jul. 2019.

VITÓRIO, E. G. S. L. Variação Linguística e Ensino: Crenças e Atitudes Linguísticas. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 20/3, p. 118-146, dez. 2017. Disponível em:<<file:///C:/Users/USER/Downloads/29756-147852-1-PB.pdf>> Acesso em: 30 de jul. 2019.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

11. O MUNDO PATOLÓGICO DE DR. BACAMARTE E O UNIVERSO PSICOLÓGICO MACHADIANO, RETRATADOS EM O ALIENISTA

Antônio de Pádua Serafim

Psicólogo.

E-mail: lobopadua@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo a análise do mundo patológico da mente mirabolante do personagem Dr. Simão Bacamarte, seus feitos e propósitos, junto à Casa Verde. Ao mesmo tempo, busca adentrar ao universo psicológico do escritor Machado de Assis em *O Alienista*, através da pesquisa bibliográfica. A relevância se dá em razão da pouca literatura existente ao que tange o mesclar do literário ao científico das suas obras. Machado tem por mérito, em seus escritos e tempos literários, atentar-se mais ao cunho psicológico e o adentrar ao âmago dos seus personagens do que o cronológico. Objetivou-se, ainda, mostrar o seu comprometimento e legado à Psicologia, em seu tempo e, por extensão, no nosso. Bem como a influência de sua obra, na Literatura, embasado em conceitos e teses científicas, embutidos em seus personagens, mostrando, com isso, o autor e sua criação para além do seu tempo.

Palavras-chave: Machado de Assis; Saúde mental; Alienista; Simão Bacamarte.

**O MUNDO PATOLÓGICO DE DR. BACAMARTE E O UNIVERSO
PSICOLÓGICO MACHADIANO, RETRATADOS EM O ALIENISTA¹**

Antônio de Pádua Serafim

1. Introdução

O presente trabalho aborda o mundo patológico da mente mirabolante do personagem Dr. Simão Bacamarte, seus feitos e seus propósitos, junto à Casa Verde. Ao mesmo tempo em que busca adentrar ao universo psicológico do escritor Machado de Assis em sua obra *O Alienista*. Num momento em que a nação, como um todo, passava por um momento positivista e, por conseguinte, nacionalista, embalados pela Ordem e Progresso.

Como intento, para se chegar ao alcance do desejado, enquanto fase exploratória, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre os elementos constitutivos do trabalho e seus processos, a partir da perspectiva Machadiana. A importância deste estudo se dá pela sua tamanha relevância, em virtude da pouca literatura existente ao que tange o mesclar do literário ao científico das obras machadianas. Neste nosso caso, o específico do estudo é *O Alienista*, e o seu personagem Simão Bacamarte, por onde o autor intenta uma argumentação detalhada, em seu escrito, de modo a demonstrar os prós e contras de uma tênue linha que persiste em existir entre a razão e a loucura.

Vale ressaltar que o escritor aqui mencionado tem por mérito, na maioria dos seus escritos e em seus tempos literários, se aprofundar mais sobre o cunho psicológico e o adentrar ao âmago dos seus personagens do que o tempo cronológico, muito embora nos traga sempre a sua visão realista do momento de época, principalmente em sua fase literária mais realista.

Objetivou-se, ainda neste estudo, verificar e - por conseguinte - mostrar, na obra em estudo de Machado, o seu comprometimento e legado à Psicologia, em

¹ Artigo publicado nos anais do II Encontro Regional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa – II ERELIP.

seu tempo e, por extensão, no nosso. Bem como a influência de sua obra, na Literatura, embasado em seus questionamentos aos conceitos, teses científicas e concentração de poder no âmbito da saúde mental, embutidos em seus personagens literários, mostrando, com isso, o autor e sua criação para além do seu tempo. Pois, como salienta Gomes (1993, p. 153) “Machado está além de seu século não apenas por questionar a concepção racionalista e positivista de ciência, mas por questionar o poder de todo e qualquer saber que pretenda apresentar-se como rigorosamente objetivo e com pretensões universais”.

2. Metodologia

O presente texto foi desenvolvido com base em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo e descritivo que busca apresentar a mescla de fatores literários e de caráter psicológico inclusos na obra de Machado de Assis. Para tanto, foi analisado o conto *O Alienista*, obra que apresenta em seu escopo uma possível metalinguagem da psicologia machadiana. Ao apresentar uma crítica sarcástica em relação à saúde mental e os procedimentos adotados pelas instituições em seu tratamento aos pacientes, Machado de Assis constrói uma obra cheia de ironias e com um forte senso de humor voltado para a reavaliação dos conceitos de razão e loucura.

Ao ser avaliada a personagem de Simão Bacamarte, o Doutor, temos um panorama do cientificismo e, também, da hipocrisia que dominava o período em questão. Os conceitos de Razão e Loucura se invertem e são pervertidos pela concepção de sanidade que se altera à medida que se alteram as noções do Doutor Bacamarte sobre a sociedade que o circunda e os pacientes que são avaliados, internados e cuidados por ele.

A figura do Alienista é a chave para a compreensão da desvairada sociedade que via no outro a loucura que não aceitava em si. A caracterização do louco está intimamente ligada aos valores morais vigentes na época em que a obra se desenrola. A avaliação aqui feita busca, portanto, identificar momentos chave em que se pode perceber a perspicácia de Machado de Assis em seus escritos.

A Casa Verde é a metáfora do manicômio e os seus procedimentos repressores, no sentido de que o paciente nunca tem razão e voz, são a alegoria

do cientificismo positivista que imperava nos meios acadêmicos de áreas diversas, bem como é a análise metalinguística das práticas que definiam sanidade e racionalidade, no entanto, em sua essência, eram irracionais e desumanas.

3. Machado e a Casa Verde

O nosso autor, em seu conto, datado de 1882, composto por treze capítulos, nos remete às crônicas da Vila de Itaguaí e à história da criação da Casa Verde, um asilo manicomial, na pequena localidade, por Simão Bacamarte, um respeitado médico alienista que viaja por todo o Brasil e Europa, e acaba fixando, por opção, residência e consultório médico naquela Vila, onde passa a clinicar.

Por interesse, baseado na ciência e nas conclusões advindas dela, casa-se, não por amor, com uma viúva, de nome Evarista (Dona Evarista), de quem esperava, em suas conclusões científico-genéticas, baseado na árvore genealógica da pretendida, ter filhos saudáveis, inteligentes e maravilhosos, como nos narra Machado:

Aos quarenta anos casou com D. Evarista da Costa e Mascarenhas, senhora de vinte e cinco anos, viúva de um juiz de fora, e não bonita nem simpática. Um dos tios dele, caçador de pacas perante o Eterno, e não menos franco, admirou-se de semelhante escolha e disse-lhe. Simão Bacamarte explicou-lhe que D. Evarista reunia condições fisiológicas e anatômicas de primeira ordem, digeriria com facilidade, dormia regularmente, tinha bom pulso, e excelente vista; estava assim apta para dar-lhe filhos robustos, sãos e inteligentes. Se além dessas prendas, — únicas dignas da preocupação de um sábio, D. Evarista era mal composta de feições, longe de lastimá-lo, agradecia-o a Deus, porquanto não corria o risco de preterir os interesses da ciência na contemplação exclusiva, miúda e vulgar da consorte (ASSIS, 1981, p. 3).

Falharam as suas conclusões e expectativas, e eles nunca tiveram filhos.

Aqui o autor já nos alerta, em sua forma tradicional, risível e crítica, de nos fazer pensar entre a leitura, de que a ciência também era falha, e não tão dona da verdade assim quanto parecia, muito embora, para a época, os detentores da mesma eram também considerados os possuidores da verdade absoluta.

A obra nos mostra um Machado comprometido com a sua criação, e que brinda a Psicologia com um legado para além do seu tempo e, por conseguinte, do nosso. Para tal, basta percebermos o embasamento de conceitos e teses científicas que compõem e dão vida aos seus personagens, mesclando o literário ao científico.

Existe todo um encantamento quando adentramos a esse universo Machadiano, salientado pelo mundo patológico da mente mirabolante do personagem Dr. Simão Bacamarte e pelos elementos constitutivos do, não menos brilhante, enredo de Machado, permeado de elementos psicológicos em sua escrita.

Toda a narrativa nos mostra como era o comportamento da época, anterior à Reforma Psiquiátrica, em se tratando da saúde e dos seus profissionais, perante aos alienados. Bem como o tratamento e os desmandos - aqui caricatos, em sua liberdade poética de escritor - comuns para aquele tempo. Pois, como se sabe, “durante muitos anos, a base do tratamento psiquiátrico nos países ocidentais foi baseada na internação por tempo indeterminado em manicômios” (SARACENO, 2001, p. 111).

De acordo com Andrade, Lima e Santos (2014, p. 38) “A noção colocada a partir de Machado de Assis, neste trabalho, é baseada no olhar diferenciado do autor sobre a loucura estabelecida a partir do prisma médico-alienista...”, tendo-se, de antemão que Alienistas eram chamados todos aqueles que se especializavam no estudo do diagnóstico e tratamento das doenças mentais, relacionadas ao alienado. Seria hoje o equivalente ao Psiquiatra.

O mundo mórbido e doentio que se nos é apresentado, do personagem principal, traz implícito a ideia conceitual de normalidade funcional, referendado em Dalgalarondo (2008, p. 33) que nos esclarece que “Tal conceito baseia-se em aspectos funcionais e não necessariamente quantitativos. O fenômeno é considerado patológico a partir do momento em que é disfuncional, produz sofrimento para o próprio indivíduo ou para o seu grupo social”.

Com isso, a narrativa tende a nos brindar com precisão as atitudes do nosso personagem e, por conseguinte, as condições da Psiquiatria da época, ao mesmo tempo em que aparece o escritor com a sua veia satírica a nos fazer rir, e pensar entre o riso.

Percebe-se isto, notadamente, através do seu relato, de quando o Dr. Simão Bacamarte, verificava, como a um Dalgalarondo da Psicopatologia, as transformações inerentes ao modo de vida, comportamento e personalidade dos seus enfermos, que por “desgraça” ou “ironia do autor”, caíam sob o seu crivo delirante, acrescentando que

(...) o alienista procedeu a uma vasta classificação dos seus enfermos. Dividiu-os primeiramente em duas classes principais: os furiosos e os mansos; daí passou às subclasses, monomanias, delírios e alucinações diversas. Isto feito, começou um estudo aturado e contínuo; analisava os hábitos de cada louco, as horas de acesso, as aversões, as simpatias, as palavras, os gestos, as tendências; inquiria da vida dos enfermos, profissão, costumes, circunstâncias da revelação mórbida, acidentes da infância e da mocidade, doenças de outra espécie, antecedentes na família, uma devassa, enfim, como a não faria o mais atilado corregedor (ASSIS, 1981, p. 7).

Ironicamente, Machado alude ao Bacamarte, quanto arma daquele tempo, contextualizando-o em relação e referência à forma de ação e atuação do seu personagem, para que façamos a nossa própria alusão e retroação paralela ao comportamento autoritário vigente da época dos profissionais da saúde, perante os alienados, e o que há de comum com o tratamento de hoje. Bem como analisa e mostra as definições e aplicações dos termos médicos e tratamentos, em comparativo com os de agora, haja vista que, em sua subjetividade conforme depreendemos de Almeida, Secchin e Souza (1998, p. 172), “*O Alienista* não é (só) uma paródia da ciência psiquiátrica ou dos manicômios, no sentido realista do termo, mas uma alegoria, elaborada com a mais fina e penetrante ironia sobre a natureza humana e os desconcertos do mundo”.

É comum encontrarmos trechos da obra em que isto se contextualiza, como no diálogo entre o Padre e a Dona Evarista, esposa do Doutor Bacamarte:

— Olhe, D. Evarista, disse-lhe o Padre Lopes, vigário do lugar, veja se seu marido dá um passeio ao Rio de Janeiro. Isso de estudar sempre, sempre, não é bom, vira o juízo (ASSIS, 1981, p. 7).

Ou mesmo quando se opina sobre o que está a acontecer, lá na Casa Verde:

— A Casa Verde é um cárcere privado, disse um médico sem clínica. Nunca uma opinião pegou e grassou tão rapidamente. Cárcere privado: eis o que se repetia de norte a sul e de leste a oeste de Itaguaí, — a medo, é verdade, porque durante a semana que se seguiu à captura do pobre Mateus, vinte e tantas pessoas, — duas ou três de consideração, — foram recolhidas à Casa Verde. O alienista dizia que só eram admitidos os casos patológicos, mas pouca gente lhe dava crédito. Sucediavam-se as versões populares. Vingança, cobiça de dinheiro, castigo de Deus, monomania do próprio médico, plano secreto do Rio de Janeiro com o fim de destruir em Itaguaí qualquer gérmen de prosperidade que viesse a brotar, arvorecer, florir, com desdouro e míngua daquela cidade, mil outras explicações, que não explicavam nada, tal era o produto diário da imaginação pública (ASSIS, 1981, p.14-15).

É através deste mundo patológico do Dr. Bacamartes, sua história e seu tempo que o autor nos leva em uma viagem, até a uma Vila de um povo ingênuo e caricato, que muitas vezes nos provoca o riso, mas nos faz pensar enquanto damos as nossas prazerosas gargalhadas.

4. Considerações finais

A obra, como um todo, com as suas nuances, carregadas de ironias, por um escritor que viveu um momento ímpar, quanto à tomada parcial de consciência de uma sociedade que antes não sabia o que fazer com os seus afligidos mentais, nos permite detectar claramente que, neste seu contexto narrativo, se mesclam e se misturam a ficção e a realidade.

São situações e estados de coisas que o autor Machado de Assis nos mostra através dos seus personagens e da famosa Casa Verde, mais parecida com um manicômio, com seus muros e grades; algo comum para a Psiquiatria, da época, em sua primazia pelo enclausuramento.

Detentor da Ciência e do Saber, daquela cidadezinha, Simão Bacamarte empodera-se de tal forma, em razão da “ignorância” dos demais moradores, que tem em si o poder de decidir sobre a vida e as atitudes dos seus conterrâneos.

A nação vivia o seu apogeu positivista, e em relação aos seus doentes mentais, como em todo o mundo, desde a antiguidade, de acordo com Resende (1997, p. 20-21), “os tratamentos médicos são dirigidos aos indivíduos abastados e aos que podem se manter próximo dos familiares. Os pobres vagam pelos campos ou mercados das cidades com sobrevivência assegurada pela caridade pública”.

Em Itaguaí, não o era muito diferente, ali:

[...] a vereança de Itaguaí, entre outros pecados de que é arguida [sic] pelos cronistas, tinha o de não fazer caso dos dementes. Assim é que cada louco furioso era trancado em uma alcova, na própria casa, e, não curado, mas descurado, até que a morte o vinha defraudar do benefício da vida; os mansos andavam à solta pela rua (ASSIS, 1981, p. 4).

E era contra este estado de coisas que o Dr. Simão Bacamarte, lançou a sua ideia e conseqüente proposta para a vereança da cidade. Narra-se assim, na obra, este fato,

Simão Bacamarte entendeu desde logo reformar tão ruim costume; pediu licença à Câmara para agasalhar e tratar no edifício que ia construir todos os loucos de Itaguaí, e das demais vilas e cidades, mediante um estipêndio, que a Câmara lhe daria quando a família do enfermo o não pudesse fazer (ASSIS, 1981, p. 4).

Aqui, mais uma vez uma alfinetada do autor, que tem como uma das suas características básicas literárias o cinismo, mostrando como agiam aqueles que se diziam detentores do poder, do saber e da ciência. Representados aqui pelo Bacamarte e pelos vereadores que lhe delegaram, em um primeiro momento, poderes supremos para tomar a atitude e gastos que julgasse necessário, para a construção e, posteriormente, as internações. Gastos estes que seriam pagos pelo bolso do contribuinte Itaguaense, num paralelismo claro e alusivo à situação calamitosa do poder público e de suas políticas, em geral.

Mais ainda, de acordo com Gomes (1993, p.152)

a origem e o fundamento das imunidades e privilégios que o Alienista a si concede, são as imunidades e privilégios que o século concede à ciência, particularmente à ciência médica em sua busca de administração da vida. O Alienista, portanto, não se escolhe louco. O século o constitui assim.

Por fim, o autor nos brinda com uma das suas últimas pérolas, em relação ao alienista, quando narra a situação, segundo a lógica de que todos os loucos da Vila tinham sido curados por ele, em uma análise introjetiva, em razão de um comentário do Pároco local, o Dr. Simão Bacamarte, passa a pôr em dúvida as suas próprias teorias e achando-se a perceber, na verdade, ser o único alienado de Itaguaí, interna-se ele próprio na Casa Verde, em busca da cura de si mesmo.

Assim narra Machado de Assis os últimos momentos do Doutor, junto aos seus pares:

(...) com os olhos acesos da convicção científica, trancou os ouvidos à saudade da mulher, e brandamente a repeliu. Fechada a porta da Casa Verde, entregou-se ao estudo e à cura de si mesmo. Dizem os cronistas que ele morreu dali a dezessete meses no mesmo estado em que entrou, sem ter podido alcançar nada. Alguns chegam ao ponto de conjecturar que nunca houve outro louco além dele em Itaguaí mas esta opinião fundada em um boato que correu desde que o alienista expirou, não tem outra prova senão o boato; e boato duvidoso, pois é atribuído ao Padre Lopes. que com tanto fogo realçara as qualidades do grande homem. Seja como for, efetuou-se o enterro com muita pompa e rara solenidade (ASSIS, 1981, p. 35).

Com a morte de seu personagem, em razão desse internato e isolamento, percebe-se a insinuação literária Machadiana com relação aos internos que morriam, a todo momento, naquele tipo de Instituição, devidos aos tratamentos díspares, desconexos e insanos daquela época.

Referências

- ALMEIDA, J. M. G.; SECCHIN, A. C.; SOUZA, R. M. E. **Da humana comédia, ou No teatro em Itaguaí**. In Folio, Rio de Janeiro, 1998, p. 167-177.
- ANDRADE, M. V.; LIMA, A. F.; SANTOS, M. E. A. A razão e a loucura na literatura: um estudo sobre o alienista, de Machado de Assis. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 6, n. 1, jan. /jun. 2014, p. 37-47.
- ASSIS, M. **O Alienista**. São Paulo: Ática. 1981.
- DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**, 2. ed, Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GOMES, Roberto. O Alienista: loucura, poder e ciência. **Tempo Social; Rev. Sociol.** USP, S. Paulo, 5(1-2): 145-160, 1993 (editado em nov. 1994), p. 152-153.
- RESENDE, H., Política de saúde mental no Brasil: uma visão histórica; In; TUNDIS, S. A. e COSTA, N. R. (Orgs.). **Cidadania e loucura – Políticas de saúde mental no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 20-21.
- SARACENO, B. **Libertando Identidades**: da reabilitação psicossocial à cidadania possível. Belo Horizonte/Rio de Janeiro, Ed. Te Corá Editora/Instituto Franco Basaglia, 2001.

12. A PESQUISA SOCIOLINGUÍSTICA: BREVES CONSIDERAÇÕES

RESEARCH SOCIOLOGICAL: BRIEF CONSIDERATIONS

Elenides Francisco de FREITAS

Mestre em Sociolinguística pelo
(PPGLETRAS UEMS), Unidade
Universitária de Campo Grande - MS.

elenidesfreitas@hotmail.com

Raquel Santos de Souza BRITES

Mestre em Sociolinguística pelo
(PPGLETRAS UEMS), Unidade
Universitária de Campo Grande - MS.

quelli.06@gmail.com

Neidiani Alves da Silva DUTRA

Mestre em Sociolinguística pelo
(PPGLETRAS UEMS), Unidade
Universitária de Campo Grande - MS.

neidiani.dutra@hotmail.com

Resumo: A Sociolinguística é o estudo dos aspectos sociológicos da linguagem, ou seja, da função que desempenha a língua na manutenção dos papéis sociais numa comunidade dada. Neste sentido, a Sociolinguística considera que a Língua é inseparável do conjunto de regras e costumes característicos de uma sociedade, e que só pode ser descrita dentro desse marco sociocultural. Partindo dessas inferências, a proposta do Minicurso objetiva-se em apresentar alguns aspectos relevantes sobre a pesquisa Sociolinguística, pontuando alguns tópicos que compõem as etapas para o bom andamento da pesquisa. Como pressupostos metodológicos, o estudo será alavancado por alguns autores que sustentam esta Ciência da Linguagem sendo eles: Fernando Tarallo (2007), Mollica (2015), William Labov (1972), Yonne e Callou (2005), entre outros. Como forma de apresentação, os conteúdos serão ministrados através de Slides, com os principais tópicos essenciais para o princípio da realização da Pesquisa Sociolinguística. Nestes termos, as etapas que farão parte do minicurso se realizarão da seguinte forma: Introdução, Etapas da Pesquisa, a Comunidade de Fala, e algumas explanações a respeito da Pesquisa Variacionista. Encerra-se o estudo com algumas Considerações Finais, bem como todo aporte teórico que deu sustentabilidade para o estudo, que será demonstrado no referencial teórico. Neste sentido, espera-se alcançar ao final do minicurso, outros pesquisadores do estudo da linguagem, sem menosprezar as demais temáticas, mas, considerando os Estudos Sociolinguísticos como uma nova proposta de pesquisa, a fim de agregar novos pesquisadores, e porque não considerar outros sujeitos leitores.

Palavras-chave: Sociolinguística; Comunidade; Labov; Pesquisa; Variação.

A PESQUISA SOCIOLINGUÍSTICA: BREVES CONSIDERAÇÕES

RESEARCH SOCIOLOGICAL: BRIEF CONSIDERATIONS

Elenides Francisco de FREITAS

Raquel Santos de Souza BRITES

Neidiani Alves da Silva DUTRA

1. Introdução

Os estudos Sociolinguísticos tem sido uma disciplina que vem abrindo espaços para muitas investigações a respeito da linguagem, bem como os resultados que ora refletem não simplesmente nas descrições das línguas enquanto sistemas, mas também, nas decisões políticas e educacionais exigidas pelas inúmeras questões que a diversidade linguística vem suscitando no mundo moderno.

Essas questões segundo José Lemos (2000), refletem no fracasso escolar motivadas pelas singularidades pluridialectais devido a desproporção em que se encontra o ensino nas camadas menos favorecida da população brasileira. Em face dessa problemática linguística, tem se verificado a necessidade da realização de pesquisas empíricas, na certeza de apontar

Com essas explanações, este estudo apresentará alguns tópicos essenciais e pertinentes para o bom andamento do início de uma pesquisa e a relevância de se conhecer as variedades linguísticas do português do Brasil, e as variações que essa língua acarreta. Outros horizontes para que de fato caracterize o chamado português do Brasil.

2. Etapas da Pesquisa

Ao dar início à pesquisa sociolinguística muitos questionamentos irão surgir ao longo da pesquisa e antes mesmo de iniciá-la. Sendo assim, é válido que o pesquisador esteja

atento para eventualidades que serão necessárias planejar para validar o início da pesquisa. Para isso, é essencial que ele siga algumas orientações que norteará o começo e o fim da investigação, como: a amostra; a coleta dos dados; a ficha social; entrevista; normas para a transcrição entre outras peculiaridades.

Ao escolher a comunidade para ser observada o pesquisador pode deter-se em grupos de famílias ou outros indivíduos. Para Labov (1972), o mesmo considerou que ao entrar em uma comunidade é necessário observar como ela faz uso da língua. Ele recomenda que o investigador se apresente de modo simples sem muitas explicações, se ocupando em decidir quantos sujeitos dessa comunidade deverá ser analisada. Com a amostra deve se observar a quantidade de informantes envolvidos e os resultados que comporão essa amostra sem desviar a atenção do objetivo central, que consiste em coletar dados de toda comunidade e não apenas amostras.

Com a ficha social é necessário que o pesquisador desenvolva uma ficha social com perguntas direcionadas. Segundo Mollica *et al* (2013), essa ficha irá traduzir os passos da investigação na qual o pesquisador poderá organizar os dados, sejam eles pelas atitudes linguísticas ou culturais. Neste sentido, a ficha enfatiza tanto o local onde viveu o informante durante o período de aquisição da língua, em relação à sua língua materna.

Para a etapa da entrevista a mesma busca obter uma maior uniformidade dos discursos obtidos e outras propostas elucidadas pelo roteiro organizado pelo entrevistador. Ressalta-se que para essa etapa o pesquisador deve propor questionamentos que façam parte do contexto e do convívio social do informante. Labov sugeriu que o pesquisador elabore perguntas com temáticas voltadas para os aspectos sociais como: profissão, perigos de morte, preocupação com o futuro entre outros questionamentos. Ressalta Labov (1972), que as perguntas propostas devem ser apresentadas com naturalidade e vocabulários com sintaxes adequadas para cada situação.

3. Comunidade de Fala

Ao selecionar a comunidade de fala, ao pesquisador compete verificar se os dialetos lhe interessam e quais fronteiras que delimitam a comunidade escolhida, a fim de descobrir se a comunidade selecionada pertence ao meio rural, urbano ou industrializado. Deve se preocupar com a composição do número de informantes para um bom resultado da amostra,

ou seja, recomenda-se trabalhar com números pares além de verificar como ter acesso e entrar em contato com os informantes ou a comunidade de fala selecionada, (Lemos 2000, p. 84).

4. A Pesquisa Variacionista

Diferente de outros métodos e de outras correntes linguísticas, o variacionismo parte do pressuposto de que a heterogeneidade manifestada na fala pode ser analisada de forma coerente, (Lemos 2000, p. 83). Para isso, o pesquisador deve abster-se de confiar apenas na sua própria intuição sem tomar como base exemplos construído por si próprio, mas, em virtude dessas ações, ter como foco colher um bom número de dados em uma comunidade de fala. Esses dados obtidos é que darão consistência para as análises estatísticas que irão assegurar uma hipótese. Conforme Tarallo (2007), o pesquisador ao selecionar seus informantes estará em contato com falantes que vão variar segundo a classe social, faixa etária, etnia, sexo, ou grau de escolaridade.

Ao optar pela pesquisa empírica o pesquisador tem como parâmetro analisar os fatos como sendo uma ciência social, visto que a Sociolinguística depende da observação do comportamento do homem. Em contrapartida, pode apresentar algumas falhas, resultado de erros que podem ser ocasionados tanto pelo pesquisador ou da comunidade de informantes, além de outras falhas técnicas. Neste sentido, essas falhas podem ser de menor ocorrência quando os passos para a pesquisa é dado com cautela e segurança, restando ao investigador preparar-se e ter conhecimento de alguns dos muitos princípios essenciais para uma boa descrição linguística como sinalizadas por Bell (1978), sendo o vernáculo, a uniformidade, a mudança de estilo e a formalidade.

Para o vernáculo Bell (1978), considera os seguintes aspectos: representa o foco de investigação em sociolinguística e refere-se à naturalidade da fala ou a mínima atenção prestada ao uso da língua pelo falante; com a uniformidade esta nega a rígida oposição entre linguística sincrônica e diacrônica, na tentativa de se criar um modelo dinâmico da língua em uso. Para a mudança de estilo o investigador deve estar atento aos problemas que podem ocorrer no momento da entrevista como interferências na espontaneidade da fala; a respeito da formalidade o entrevistador deve estar atento e cuidar dos problemas que podem surgir com a coleta de dados, pois se o informante observa que a sua fala está sendo gravada o

mesmo vai fazer uso de uma linguagem com mais atenção ou monitorada (CF, Bortoni, 2004, p.62).

5. Considerações Finais

É através da linguagem que uma sociedade se comunica e retrata tudo o que acontece ao seu redor e no mundo que o cerca. Entende-se que é na linguagem que reflete as diferenças e concomitantemente a identificação dos sujeitos que dela se apropria. Em virtude desta ciência, evidencia-se a Sociolinguística que vem se ocupando de analisar os vários aspectos e mudanças presentes na língua de um povo no seu contexto social, cultural e econômico. Partindo desse princípio emerge a pesquisa sociolinguística que vem abrindo espaços para que outros estudiosos investiguem as mudanças no seu aspecto sincrônico e diacrônico.

Com as explicações demonstradas, o presente estudo buscou trazer algumas considerações a respeito da pesquisa sociolinguística, bem como algumas informações das etapas que compuseram o objeto de estudo, sendo: a comunidade de fala, a coleta de dados e outras inferências. Diante da proposta apresentada no minicurso, e conforme o conteúdo discutido espera-se acrescentar novas contribuições, na certeza de abrir outros caminhos para novos pesquisadores, com o intuito de que os mesmos agreguem novos conhecimentos, outras interpretações com o propósito de enriquecer a diversidade linguística, subsistente na nossa Língua Portuguesa.

6. Referências

BELL, Roger T. Sociolinguistics- Goal, Approches and Problems. London: B.T. Batsford. p.252

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna - a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CALLOU, D.; LEITE, Y. Como falam brasileiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CALVET, L. Sociolinguística - uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. 3. ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MÉTODOS DE PESQUISA. [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). Introdução à sociolinguística - o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

MONTEIRO, J. L. Para compreender Labov. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

TARALLO, Fernando. A pesquisa Sociolinguística. 8°. ed. São Paulo: Atica, 2007.

ANEXOS

Glossário

Empírico: que se baseia na experiência e na observação e não em uma teoria

Heterogêneo: que tem natureza diferente

Sincrônico: recorte do fato linguístico no tempo

Diacrônico: estudo linguístico histórico longitudinal

Pluridialetais: relativo a vários dialetos

Variação: ação ou efeito de variar; modificação; mudança

Vernáculo: a língua falada em situação natural de comunicação; presente especialmente nas narrativas de experiência pessoal; a língua própria de um povo.

Ficha Social

Nome:

Sexo :

Série:

Idade:

Quantas viagens já realizaram para outros estados:

() uma () duas ou mais () nenhuma

Nome e idade do pai _____

Nome e idade da mãe _____

Grau de escolaridade do Pai e Mãe: Ensino fundamental () Ensino médio() Fundamental incompleto () ou Graduação ()

Endereço:

Modelo de Transcrição

Normas para transcrição das entrevistas (Projeto NURC/SP)

Ocorrências:

- Sinais Exemplos Incompreensão de palavras ou segmentos: () Num vortava mai num tinha dinheru () i a genti guentô
- Hipótese do que se ouviu (hipótese): Us mininu tãu aí... um trabaia de motoris otu (trabaia) pur conta
- Trucamento de palavras: / quanu mesmu era PA nós ca/nóis da us nomi
- Entonação enfática Maiúscula: Trabaiei aTÉ casá Prolongamento de vogais e/ou consoantes:: ou :::U donu mesmu era::: isqueci u nomi deli...ah:::achu qui é Antonhu
- Silabação: - - -A genti cresceu me-dron-ta-du dus pais ‘
- Interrogação ?: Pu cê vê comu era u pessoar di antigo pra agora né?
- Comentários do transcritor: ((minúscula)) ((risos))
- Comentário que quebra a sequência da exposição do tema: - - - -A genti – nôi somu crenti - - a genti si viu i gosto
- Sobreposição de vozes ou entrada indevida: [Pra::: ficá lisinhu [a pu chãu ficá.... [parei B.pareinhu pa prantá

OBSERVAÇÕES:

- Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou siglas.
- Números: transcrevem-se por extenso.
- Não se usa ponto de exclamação.
- Início de frase: usam-se letras minúsculas.
- Registram-se as pronúncias do e e do o como realmente são pronunciados.
- Nada se corrige na transcrição do texto gravado.
- (Adaptações Projeto NURC/SP) Prof. Pedro Caruso

13. A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE NO BRASIL

Carla Cristina Zurutuza

Mestranda em Letras na
Universidade Estadual de Mato
Grosso do Sul. E-mail:
carlota714@hotmail.com

Altamir Botoso

Doutor em Letras pela Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”. Professor Adjunto da
Universidade Estadual de Mato
Grosso do Sul. E-mail:
abotoso@uol.com.br

Resumo: O Neste artigo, objetivamos enfocar a história da formação continuada do docente no Brasil, apontar a importância da formação continuada no processo do desenvolvimento profissional da docência, a partir da implementação da Lei de Diretrizes Brasileira, ou seja, a legislação impulsionou a formação continuada de professores no Brasil. Pautar-nos-emos pelos estudos de teóricos que abordem as questões referentes desde história da Educação do Brasil até o momento de incentivo para a formação continuada. Textos com os estudos de (FREIRE, SAVIANI), a dimensão histórica acerca da formação docente (ALVES, MOREIRA), a importância do estágio e docência (PIMENTA, LIMA), além de outros textos que possam contribuir significativamente para a compreensão do objeto, sobretudo, o que diz respeito à análise da história da formação continuada do docente no Brasil (GATTI, QUEIROZ). Destacando alguns aspectos históricos da formação continuada do docente no Brasil, aportar a importância dessa formação que tem sido entendida hoje como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes devido os atrasos que tivemos na História da Educação no Brasil. A metodologia utilizada foi no aporte teórico e na análise dos dados coletados por meio de observações e entrevista realizada com professora durante o período de estágio na escola. Observamos a Lei de Diretrizes que consagra a formação humanista do docente; a formação do docente abrange as práticas onde se aplica grande parte do conteúdo ministrado pelos professores dentro da sala de aula ao longo do curso. Os princípios teóricos estudados e, assim, o trabalho aprendido em sala de aula demonstra o quanto é enriquecedor e importante na formação acadêmica e profissional do aluno. Os estudos sobre formação continuada implicam em um conhecimento das relações que a estruturam como, por exemplo, considerar o professor como sujeito e a escola como espaço de formação; analisar situações do cotidiano do ambiente escolar. O estágio curricular em si trata-se da experiência no campo profissional promovendo a integração entre a universidade e a comunidade. Por fim, percebemos a formação inicial, os caminhos e desafios da formação continuada do docente no Brasil, o aperfeiçoamento, aquisição de saberes e a integração de conhecimentos, preparando os futuros professores para dialogarem com a nova realidade da sala de aula.

Palavras-chave: Formação Continuada do Docente;

A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE NO BRASIL

Carla Cristina Zurutuza

Altamir Botoso

1. Introdução

Esta pesquisa pretende abordar o tema *a história da formação continuada do docente no Brasil*, e tal estudo desenvolve-se na área de concentração de formação e profissionalização docente. Esse tema foi escolhido devido à importância e amplitude da formação do docente para Educação Básica no Brasil.

Na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo a LDB 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior. E a partir da implementação da LDB, a legislação impulsionou a formação continuada de professores no Brasil.

A LDB tem o objetivo de consagrar uma formação educacional mais humanística e voltada para o homem como indivíduo multifacetário. O filósofo e pedagogo Dermeval Saviani (2003, p. 11) faz a seguinte observação: “sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”, isto é, almeja-se gerar indivíduos pensantes, humanizados e intelectuais.

Portanto, a pesquisa está estruturada inicialmente na fundamentação teórica, na qual abordarmos sobre a história da formação continuada do docente no Brasil, e relatamos o objetivo do processo formativo continuado do profissional da educação. No próximo tópico, relatamos a vivência do estágio identificação do local escolhido, a estruturação da instituição, e por fim falamos sobre as observações e entrevista com uma professora durante o período de estágio. O último tópico são as considerações finais da pesquisa, no qual se abordou a importância da formação do docente para a sociedade.

2. Referencial teórico

Para efeito de análise mais específico, os aportes teóricos virão de textos que abordem os estudos de Freire (2002), Saviani (2003, 2007), a dimensão histórica acerca da formação docente (ALVES, 1998, MOREIRA, 2002), além de outros textos que possam contribuir significativamente para a compreensão do objeto, sobretudo, no que diz respeito à análise da história da formação continuada do docente no Brasil (GATTI, 2008, QUEIROZ, 2013). Por fim, outros temas que tangenciem a proposta, abordando as questões referentes desde a história da Educação do Brasil até o momento de incentivo para a formação continuada, a partir de leis como a LDB (Lei de Diretrizes Básicas).

3. Procedimentos metodológicos

O procedimento metodológico utilizou-se da fundamentação teórica, da observação e assistiremos às aulas ministradas das turmas do 1º ano do ensino fundamental, anos iniciais, e por fim, entrevista com o professor regente. Esse processo teve como critérios observação do docente dentro da sala de aula.

4. Fundamentação teórica

Esta pesquisa discorre sobre a formação dos professores. A temática, atualmente, está sendo privilegiada na agenda da política nacional de educação visando à consolidação da escola pública de qualidade para todos, que combata as desigualdades e contribua para a construção de uma sociedade que aceite as diversidades.

Segundo Dermeval Saviani (2007), historicamente, a profissão do docente no Brasil sofreu pela influência das vertentes religiosas e leigas da pedagogia tradicional, as quais deixaram profundas marcas na sociedade e no modo de aprendizagem, na formação e profissionalização dos docentes e até mesmo no atraso educacional do Brasil, pois o ensino era precário, sem recursos financeiros e materiais, além de não sistematizado.

No contexto histórico, a educação brasileira é excludente e tem início com a chegada dos primeiros padres jesuítas em nosso país, guiados pelo padre Manuel da Nóbrega, no ano de 1549. Esses religiosos vieram de Portugal, expedidos pela Companhia de Jesus – também conhecida como Sociedade de Jesus, instituída por Santo Inácio de Loiola em 1540 para, a princípio, catequizar e instruir nossos índios. No entanto, com o passar do tempo, esses mesmos padres se dedicaram a educar apenas os filhos dos colonos e os novos sacerdotes.

Sendo assim, o homem branco – classe elitista, altas e médias - recebia instrução e o índio era catequizado e aproveitado para trabalhos manuais – dentro das missões, também conhecidas como reduções, visto que os nativos eram “reduzidos” à Igreja e à sociedade civil – o negro continuava a ser vendido como mera mercadoria, ou seja, os escravos vinculavam-se às classes populares, ao trabalho braçal. O ensino era tratado como uma atividade artesanal, o conhecimento transmitido de geração em geração.

Nas palavras da professora e historiadora Marisa Bittar, em seu livro intitulado *História da educação: da antiguidade à época contemporânea* (2009), destaca a dualidade de uma herança que ficou na formação educacional: a formação intelectual voltada para educação dos jovens da elite, classes altas e médias e a formação profissional dos jovens de classes populares. O trabalho do docente não era abranger e nem garantir educação a todos.

A partir do século XVI, a burguesia começou a reunir os operários em cooperativas, com início gradual da socialização dos trabalhadores e dos instrumentos de produção. Essa segmentação de ensino precisava de rupturas, pois a Educação Brasileira desde os primórdios foi orientada por recursos estrangeiros e nunca tivemos um modelo de Educação Nacional, devido à invasão europeia.

De acordo com estudioso Alfredo Bosi, em seu livro intitulado *História Concisa da Literatura Brasileira* (2017), este ressalta que nos três primeiros séculos após o descobrimento, a produção literária e educacional no Brasil foi resultado de um complexo colonial e era necessário haver uma ruptura com os modelos europeus. A consequência disso é que a literatura e educação colonial eram uma mistura dos movimentos literários europeus com o conteúdo colonial e nativista. Nesse sentido, segundo o referido crítico,

O problema das origens da nossa literatura não pode formular-se em termos de Europa, onde foi a maturação das grandes nações modernas que condicionou toda a história cultural, mas nos mesmos termos das outras literaturas americanas, isto é, a partir da afirmação de um complexo colonial de vida e de pensamento (BOSI, 2017. p.11).

Bosi (2017) afirma que a origem da cultura brasileira deve ser estudada a partir da afirmação de um complexo colonial, que mostra a carência de expandir nossa literatura brasileira devido a terra ter sido ocupada pelo outro, isto é, a cultura do outro acabou sendo imposta e isso provoca um afastamento e a ruptura do modelo ideal de literatura.

Ao se referir à organização do trabalho didático, Gilberto Luiz Alves, em seu artigo intitulado “Nasce uma nova instituição educacional”, tece o seguinte comentário:

Comênio está na origem da escola moderna. A ele, mais do que a nenhum outro, coube o mérito de concebê-la. Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma *oficina de homens*; foi tomado pela convicção de que a escola deveria fundar a sua organização tendo como parâmetro as artes. Note-se que artes, segundo acepção dominante à época em que viveu Comênio, abrangiam também as manufaturas. Por isso, enquanto termo definidor das novas condições criadas pelo surgimento e expansão das manufaturas, arte revelava-se anacrônico. Nas suas origens, esse termo se investira de uma acepção específica que expressava correspondência literal e histórica com o ofício medieval ou artesanato (ALVES, 1998, p. 8, grifos do autor).

É preciso salientar que as formas históricas do trabalho didático que antecederam Comênio foram pensadas em vista da organização artesanal. A escola moderna foi inaugurada com a substituição progressiva desse antigo modo de produção pela manufatura: a oficina de homens opõe-se à educação missionária. Ela é ampliada e a organização do espaço físico da escola barateada.

Dessa forma, o período da República Velha no Brasil, no século XIX, direciona atenção à formação inicial. E foi a primeira vez que se pensou em professores primários. Assim é criada a Escola Normal da Corte, em 1880, com objetivo de formar os professores na prática. O contexto histórico brevemente indicado acima mostra que a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo.

Atualmente, para suprir esse atraso, foi necessário investimento na área da educação e esse investimento partiu para formação inicial dos professores, entre as décadas de 40 e 60. O professor Carlos Moreira (2002, p. 18-19) ressalta o seguinte sobre esse aspecto:

A formação do professor passou de um processo limitado, restrito e inicial para um processo de formação ampla, complexa e continuada, realizada em instituições e em serviço. Surgiu a preparação em cursos especializados, realizado em escolas normais, em nível de ensino médio, e, hoje, até legalmente, já exige formação em nível superior. Vivemos um tempo de duas tendências na formação do professor. Uma tendência para indicar a precarização desta formação, para dar conta de um processo educativo 'produtivo'. [...] A outra tendência, atenta à complexificação da formação humana, a construção de sujeitos históricos da construção de si e do mundo [...].

Moreira (2002) defende a ideia de que há uma precarização do ensino, porque os mais interessados na Formação Continuada estão mais preocupados com algo lucrativo, ou seja, “são verdadeiros pacotes comerciais, idealizados por improvisados formadores que se encontram distantes da realidade escolar” (MOREIRA, 2002, p. 53). Sendo assim, no Brasil, nos anos de 1980 e 1990, esse processo de formação inicial foi acelerado na perspectiva de avanço na educação, devidos às pressões do mercado de trabalho e até influência da globalização, os baixos desempenhos escolares resultaram na proposta da formação continuada dos docentes como forma de anemizar as perdas educacionais.

E esse avanço foi ampliado com a Lei de Diretrizes e Base, que ressalta sobre a formação continuada em seu artigo 67: “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 1996, p. 27); e complementa com inciso II: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, p. 27). Na atualidade, há significativo movimento educacional na formação e profissionalização dos docentes, mesmo que esses avanços aconteçam com falhas e com carências, temos uma perspectiva de melhora no campo educacional.

A pedagoga Bernardete Gatti observa, a respeito das políticas públicas de programas de formação continuada, que

Também nas políticas implementadas essa denominação passou a cobrir, entre nós, cursos especiais de formação em nível médio ou superior para docentes atuantes nas redes municipais ou estaduais de educação básica

que não tinham essas titulações, na idéia de que essa formação seria continuada por ser realizada “em serviço”. Seria uma formação complementar dos professores em exercício propiciando-lhes a titulação adequada a seu cargo, que deveria ser dada nos cursos regulares mas que lhe é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando na rede. São projetos elaborados sob a coordenação do poder público, dentro de especificações bem definidas (GATTI, 2008, p. 59).

Assim, além das universidades, agora os institutos credenciados podem manter a formação dos docentes para educação básica, podemos dizer que é um modo de suprir a falta de formação de profissionais para a área da educação e qualificar esse profissional, e é importante ressaltar que, além do governo federal, os estados e municípios deram todo o apoio para implementação da formação continuada. Conforme a LDB, no artigo 80, “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 31).

De acordo com a professora Dáugima Maria Santos Queiroz,

O processo formativo do professor constitui caminho complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiência ao longo de diferentes etapas formativas. Tornar-se não é um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis (QUEIROZ, 2013, p. 153).

Assim, cabe ao docente compreender o desenvolvimento de habilidades técnico-científicas, e no sentido de complementar os conteúdos recebidos durante o curso, objetivando uma melhor qualificação do futuro profissional docente.

A formação continuada de professores tem sido entendida hoje como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores.

Para atender as normas e regras dispostas na LDB, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu dois programas voltados à formação continuada dos professores, o Pró-letramento e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Destacamos o programa Pró-letramento, que é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura e escrita (MEC, 2019).

Na perspectiva da formação continuada, a expectativa é que os professores aprimorem seus referenciais e as práticas pedagógicas. Nesse sentido, Moreira (2002) afirma que

As práticas de formação continuada, de uma forma geral, são concebidas como meio de acúmulo de conhecimento ou aprendizado de novas técnicas, em eventos de curta duração (seminários, cursos, palestras, etc.), deixando de lado o trabalho de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, votadas para a (re)construção permanente da identidade pessoal e profissional do professor, em interação contínua (MOREIRA, 2002, p. 53).

Portanto, a formação continuada é um complemento da formação inicial com o objetivo de novas competências profissionais, elevando o conhecimento pedagógico, científico e cultural desse profissional da educação. Teremos um professor diferente, pois não trabalhamos apenas com a função transmissão de conhecimento, mas sim visamos contemplar a diversidade, o multiculturalismo em sala de aula.

5. Resultados e discussões

A sala de aula é o espaço onde se desenvolve a ação de formação docente. Durante a observação, tivemos a oportunidade de entrevistar a professora regente, pois assistimos às aulas ministradas das turmas do 1º ano do ensino fundamental, considerado como anos iniciais. Focamos a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. No entanto, temos consciência de que a teoria é indissociável da prática, sendo também a observação uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida profissional.

Após a pesquisa bibliográfica, propusemos para a professora da rede pública do município de Campo Grande/MS as seguintes questões e reproduzimos o conteúdo de suas respostas.

1) Qual é a sua formação acadêmica em nível de graduação e pós-graduação?

Primeiramente, fiz o Magistério, e depois o curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tenho pós-graduação em planejamento educacional e alfabetização e letramento.

2) Descreva o início da sua carreira, como docente.

Atuei como professora desde 1994, comecei pelas creches do Estado de Mato Grosso do Sul, em 2002, passei no concurso da rede municipal de Campo Grande/MS. Inicialmente, na educação infantil, e há dezessete anos, estou no ensino fundamental. No início de minha carreira profissional, tive muitas dificuldades, principalmente devido à inexperiência. A direção e a coordenação incentivaram-me a fazer a faculdade de pedagogia.

3) Após a graduação, você fez algum investimento em outra formação ou busca sempre aperfeiçoamento na área, e atualmente, você faz ou fez algum curso recentemente?

Sim, a rede pública oferece formação continuada e possibilita aos professores participarem de seminários OMEP. Fiz o curso de leitura em São Paulo.

4) Descreva as formas pelas quais realiza desenvolvimento profissional em nível de formação continuada.

Na rede pública, tive a oportunidade de formação continuada de quinze em quinze dias, após 17h30 min, com a parceria da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Os professores vêm à escola para dar a formação continuada. Todos os professores da escola são convidados, mas poucos participam. No final do ano, a instituição UEMS certifica os professores participantes. No setor de tecnologias, a SEMED, em parceria com a escola, oferece cursos de capacitação em computador o ano todo, para todos os professores da rede.

5) Quanto à turma em que trabalha, qual é o nível das crianças em termos de aprendizagem, você incentiva a leitura e a escrita dos alunos?

Turma do ensino fundamental 1.º Ano, no início do ano, como estamos agora, o trabalho é mais lento, mais repetitivo e você vai avançando aos poucos. Hoje posso dizer que essa turminha já deu uma grande caminhada, mas falta muito para chegar. Incentivo muito a leitura principalmente quem lê e escreve.

6) Você traz e propõe conteúdos para estimular a participação dos seus alunos em sala de aula?

Sim, procuro trabalhar o diálogo e a participação deles na aula. As contribuições das crianças enriquecem as aulas e elas sempre têm algo para falar.

7) No que diz respeito as suas aulas, como você prepara os conteúdos propostos de aprendizagem, eles são analisados ao nível da sua turma ou por aluno?

Eu preparo as minhas aulas de acordo com o currículo da Rede, e eles são aplicados de acordo com o nível de conhecimento dos alunos. Claro que tenho crianças que precisa de uma atenção especial, mas isso é em todas as salas, pois são numerosas e eu procuro ajuda da coordenação e dos pais pois, sozinha eu não faço nada.

Por meio das respostas da professora, ficou evidente que ela considera que o programa de educação continuada é de suma importância por trazer inúmeros benefícios para a educação. Ficou claro também que ela buscou aprimorar-se e continuou estudando e fazendo cursos, com o intuito de melhorar a sua práxis docente.

Dessa forma, constatamos que o processo educativo não é uma atividade finita, sempre vamos estar ensinando e aprendendo, em todos os momentos de nossa existência e é importante, como professores, que estejamos consciente disso e busquemos sempre nos aperfeiçoar, conforme deixou patente a professora com a qual mantivemos contato durante nossa pesquisa.

6. Considerações finais

Segundo Freire (2002), por meio dessa experiência entendemos que o processo educativo se dá de forma mútua, pois o aprendizado é constante e exige domínio e segurança no que será executado. Todos são envolvidos no processo, o professor e o aluno trocam suas experiências. É isso que enriquece o aprendizado. O professor tem a oportunidade de interagir com a realidade de seus alunos. Durante o período de observação, notamos que não somos tão bem preparados para algumas situações, como por exemplo, alunos especiais, por isso, atualmente, são oferecidos cursos de formação do docente, para lidar com essas situações da educação inclusiva.

A formação continuada do professor no Brasil é de suma importância, pois percebemos que a formação do professor deve ultrapassar o ambiente acadêmico, saindo da universidade, e levando em conta o meio social, no qual estamos

inseridos. Assim, observamos que nós e a escola não somos um ambiente fechado, e que em seu entorno há outras movimentações, por exemplo, na aprendizagem, atualmente, temos um acelerado uso das mídias, eletrônicos e outros meios de abranger as informações e que estão sendo empregados para a melhoria do ensino.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. Nasce uma nova Instituição Educacional. *Intermeio*: revista do Mestrado em Educação. Campo Grande, MS, 4(8): 6-17, 1998.

BITTAR, Marisa. *História da educação: da antiguidade à época contemporânea*. São Carlos: EdUFSCar. 2009. 113 p. (Coleção UAB-UFSCar).

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. 51. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pró-Letramento – Apresentação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 12/09/2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bds/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 12 Abr. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol. 13, n. 37, p. 57-70. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 12/09/2019.

MOREIRA, Carlos Eduardo. *Formação continuada de professores: entre o improvisado e a profissionalização*. Florianópolis: Insular, 2002.

QUEIROZ, Dáugima Maria Santos. Projeto de Trabalho: Uma alternativa pedagógica na formação inicial do professor. In: OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. *Trabalho Docente: os professores e sua formação*. Campo Grande: UFMS, 2013. 240 p. (Estudos em educação)

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

SOBRE OS AUTORES

Altamir Botoso

Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Professor Adjunto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail:

abotoso@uol.com.br

Antônio de Pádua Serafim

Psicólogo. E-mail: lobopadua@gmail.com

Aline Salucci Nunes

Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (2007), Especialização em Língua Portuguesa pela mesma Universidade - UERJ/FFP (2009), além de Especialização em Tradução da Língua Inglesa pelo Instituto Superior Anísio Teixeira (2009). Possui mestrado em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado Rio de Janeiro (2016). É doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Atua como docente na Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí e na Secretaria de Municipal de Educação de Tanguá, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa. E-mail: alinesalucci@yahoo.com.br

Carla Cristina Zurutuza

Mestranda em Letras na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail:

carlota714@hotmail.com

Carolina Echeverria Carvalho

Possui graduação em Letras pela Universidade Católica Dom Bosco (2007) e mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2020). Atualmente é professora - Visconde de Cairu e professora - Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente no seguinte tema: literatura sul-mato-grossense; raquel naveira; crô.

E-mail: echeverria.carol1@gmail.com

Edina Panichi

Graduada em Letras Anglo Portuguesas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1974), mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1989) e doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1994). Tem pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013). Atualmente é professora colaboradora da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Estilística e Crítica Genética, atuando principalmente nos seguintes temas: construção textual, gênese do texto, imagem e análise de texto. E-mail: edinapanichi@sercomtel.com.br

Elenides Francisco de Freitas

Mestre em Sociolinguística pelo (PPGLETRAS UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande - MS. elenidesfreitas@hotmail.com

Elizandra Gomes Lima

Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Tem interesse na área de concentração em estudos literários, com vistas a concretização da prática literária no processo de ensino-aprendizagem. É professora da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO). E-mail: elizandra.glima2@gmail.com

Francisca Junia Macieira

Mestra em Química Inorgânica pelo Programa Multicêntrico em Química da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Graduada em Química pela Universidade Federal de Viçosa, Campus Florestal. Possui experiência em lecionar Química para a Educação Básica da Rede Estadual de Minas Gerais e na Rede Particular, anos finais do ensino fundamental e médio. Atuou em laboratório de análise de solos e plantas. Desenvolve projetos de iniciação científica a nível médio como orientadora e coorientadora. Realizou pesquisa na área de Química Inorgânica voltada a agricultura e revegetação de áreas degradadas por mineração. E-mail: franmacieira@yahoo.com.br

Heloísa Alves Braga

Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2009) e mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

(2012). Atualmente é professora de língua portuguesa - Secretaria de Estado de Educação (MG). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: performance, texto, leitor/ouvinte/espectador, romance e mal, também atua na área de Educação, principalmente nos temas Neuroeducação, aprendizagem inovadora, TICs e novas metodologias de ensino. E-mail: helobrag0304@gmail.com

Marcelo Rodrigues de Santana

Graduado em Letras pela Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Porto Nacional. E-mail: marceloLKS@outlook.com

Maycon André dos Santos

Possui graduação em Matemática pela Faculdade Pedro II, especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Atualmente é professor de matemática na Escola Estadual Joaquim Corrêa. Tem experiência no ensino fundamental e ensino médio. Tem experiência na área de Matemática e História Afro-Brasileira. E-mail: mayycon_94@hotmail.com

Neidiani Alves da Silva Dutra

Mestre em Sociolinguística pelo (PPGLETRAS UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande - MS. neidiani.dutra@hotmail.com

Poliane Pereira dos Santos

Graduada em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Porto Nacional. E-mail: polianepereirasantos@gmail.com

Odi Alexander Rocha da Silva

Docente na Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Atuou como docente na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2017). Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2012). Possui especialização em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Possui graduação em Letras - Licenciatura pela Universidade

Federal do Rio Grande do Sul (2005). É autor de "Dinâmica de um Sentir - Lírica e Recordação em Safo de Lesbos" (NEA, 2013). Atua principalmente nos seguintes temas: língua portuguesa, literatura brasileira, língua e literatura da Grécia antiga, grego bíblico, teoria da literatura, literatura comparada, história e poesia lírica. E-mail: o_alexander_r@hotmail.com

Raquel Santos de Souza BRITES

Mestre em Sociolinguística pelo (PPGLETRAS UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande - MS. quelli.06@gmail.com

Ricardo Ferreira de Sousa

Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de línguas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e em Linguística Aplicada na Educação pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Graduado em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Porto Nacional. Professor da Secretaria de Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins – SEDUC/TO. Possui interesse especial na linha de pesquisa em Linguística Aplicada, com ênfase no Ensino e aprendizagem de línguas; Estratégias/práticas de leitura e de (re)escrita; Formação de leitores e formação de professores. E-mail: ricardof@uft.edu.br

Rosana Rodrigues da Silva

Doutora em Letras pela UNESP de São José do Rio Preto (2003). Mestre em Letras pela UFRGS (1997) e graduada em Letras pela UNESP, campus de Assis (1992). Professora efetiva da UNEMAT (Universidade do Estado do Mato Grosso), campus de Sinop, do curso de graduação em Letras, do Mestrado profissionalizante (PROFLETRAS) e do mestrado acadêmico (PPGLETRAS). Tem experiência na área de Literatura Infantil e Juvenil, formação de leitor, teoria do texto poético, literatura brasileira produzida em Mato Grosso. E-mail: rosana.rodrigues@unemat-net.br

Roberto Lima Santos

Juiz Federal do Tribunal Regional Federal - 4ª Região. Mestre em Ciência Jurídica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (2009). Graduado em Direito pela Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo (1996). Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. É autor do livro "Crimes da Ditadura Militar: Responsabilidade Internacional do Estado Brasileiro por violação aos Direitos Humanos", publicado pela Editora Nuria Fabris

(Porto Alegre/RS) em 2010. Áreas de Interesse: Filosofia do Direito, Teoria da Argumentação Jurídica, Linguagem e Direito. E-mail: limasantosr@gmail.com

Sirlei de Melo Milani

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT em 2010, graduada em Química pela Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT em 2019 e graduada em Programa especial de formação pedagógica com habilitação em pedagogia pela Faculdade de Paraíso do Norte - FAPAN, em 2019. Possui especialização em Ensino de Química pelo Instituto Federal de Mato Grosso UAB em 2019, especialização em Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira, pela Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, 2013 e especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela Faculdade Integrada Mato-Grossense de Ciências Sociais e Humanas, ICE, Cuiabá, 2011. Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG Letras) 2018/2020, Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL), ofertado pela UNEMAT no Campus Universitário de Sinop. E-mail: sirlei.millani@gmail.com

Vanderley da Silva

Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) campus de Sinop-MT (2019). Pós-graduado em Informática na Educação pela FIAVEC (Faculdades Integradas de Várzea Grande), campus de Várzea Grande-MT (2005) e graduado em Letras-Português /Espanhol pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jandaia do Sul (FAFIJAN) PR (2002). Experiente Professor de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas na Escola Estadual 12 de Abril em Terra Nova do Norte-MT. E-mail: vanderleydasilva2009@hotmail.com

Zélia R. Nolasco dos S. Freire

Possui mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003) e doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e ministra aulas na Graduação, Mestrado Acadêmico em Letras e Mestrado Profissional, ProfLetras. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Estudos Culturais, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura comparada, literatura brasileira, estudos literários, literatura e leitura. E-mail: zelianolasco@uems.br

SOBRE OS ORGANIZADORES



HELOÍSA ALVES BRAGA

Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2009) e mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2012). Atualmente é professora de língua portuguesa - Secretaria de Estado de Educação (MG). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: performance, texto, leitor/ouvinte/espectador, romance e mal, também atua na área de Educação, principalmente nos temas Neuroeducação, aprendizagem inovadora, TICs e novas metodologias de ensino. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2393329039899500> E-mail: helobrag0304@gmail.com



RICARDO FERREIRA DE SOUSA

Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de línguas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e em Linguística Aplicada na Educação pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Graduado em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Porto Nacional. Professor da Secretaria de Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins – SEDUC/TO. Tem interesse especial na linha de pesquisa em Linguística Aplicada, com ênfase no Ensino e aprendizagem de línguas; Estratégias/práticas de leitura e de (re)escrita na educação básica; Gêneros textuais/discursivos; Formação de leitores e formação do professor de Língua Portuguesa. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5398691591027544> Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3801-0792> E-mail: ricardof@uft.edu.br

“

”

ISBN 978-65-993373-7-6



Editora
MultiAtual