



Literatura

e a reflexão sobre os processos de
simbolização do mundo

Gabriela Cristina Borborema Bozzo
(Organizadora)



Literatura

e a reflexão sobre os processos de
simbolização do mundo

Gabriela Cristina Borborema Bozzo
(Organizadora)

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes editoriais

Natalia Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa da Fontoura Custódio Monteiro – Universidade do Vale do Sapucaí
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalo de Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Literatura e a reflexão sobre os processos de simbolização do mundo

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
Revisão: Os autores
Organizadora: Gabriela Cristina Borborema Bozzo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L776 Literatura e a reflexão sobre os processos de simbolização do mundo / Organizadora Gabriela Cristina Borborema Bozzo. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-339-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.399212707>

1. Literatura. I. Bozzo, Gabriela Cristina Borborema. II. Título.

CDD 801

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

O livro *Literatura e a Reflexão sobre Processos de Simbolização no Mundo* trata das diferentes simbologias que a literatura pode assumir nos diversos contextos históricos em que se apresenta. Sendo o papel da literatura a transcendência da experiência humana, os artigos que constituem os dezessete capítulos deste livro a tematizam e apresentam, em seu imenso campo teórico-crítico, diferentes abordagens metodológicas possíveis nos estudos literários.

Nesse sentido, há estudos desde a obra de José de Alencar e Machado de Assis até reflexões sobre o papel da literatura como formadora na escola hodiernamente. Há, ainda, estudos sobre autores modernistas, como Drummond, e contemporâneos, como Rubem Fonseca. Apesar de apresentar autores pouco estudados como *corpus*, como França Pinto e Alciene Ribeiro, não deixa os consagrados de lado, como Alberto Caeiro e os referidos autores romântico e realista brasileiros.

Assim, o volume reúne diferentes artigos que buscam entender a simbolização da literatura no mundo sob diversos vieses. Buscando, muitas vezes, entender seu papel formador na escola e, outras, arriscando interpretações ousadas da poesia de autores consagrados e pouco estudados, como referido anteriormente. Outrossim, as diferentes abordagens da literatura nos capítulos do volume apresentam algo em comum: a busca pelo entendimento sobre a literatura – sua função transcendental e possíveis leituras de diferentes autores.

Por fim, o livro busca colaborar para a comunidade científica no ramo dos estudos literários – graduandos, graduados, pós-graduandos, mestres e doutores – sobretudo no que diz respeito aos universos literários possíveis. Espera-se, assim, que seus artigos que compõem os capítulos – e seu grito uníssono quanto à importância dos estudos literários – corroborem para com a experiência científica em diferentes níveis acadêmicos.

Gabriela Cristina Borborema Bozzo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A FALA DOS SERINGUEIROS AMAZÔNICOS NA FRONTEIRA BRASIL - BOLÍVIA

Francisco Marquelino Santana

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3992127071>

CAPÍTULO 2..... 10

VERSOS DA TRADIÇÃO ORAL: UMA EXPERIÊNCIA POÉTICA COM AS QUADRINHAS POPULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Rosana do Rêgo e Silva

Ana Rosa Costa Picanço Moreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3992127072>

CAPÍTULO 3..... 18

LITERATURA INFANTIL: ACESSO À CULTURA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Yaeko Nakadakari Tshako

Dagoberto Buim Arena

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Letícia Barboza Petrucelli

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3992127073>

CAPÍTULO 4..... 29

UM PRÍNCIPE NO JARDIM DAS ROSAS: ENTE E EXISTÊNCIA EM *O PEQUENO PRÍNCIPE* (1944)

Marcus Baccega

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3992127074>

CAPÍTULO 5..... 43

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM DESTAQUE A APRENDIZAGEM A PARTIR DA LITERATURA

Elisangela Alves dos Reis

Marlene Sampaio da Silva Miranda

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3992127075>

CAPÍTULO 6..... 58

A LITERATURA SEGUNDO ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE VÁRZEA GRANDE/MT

Simone Sanches Vicente Moraes

Soraya do Lago Albuquerque

Dolores Aparecida Garcia

Ninna Sanches Vicente da Costa

Yara Reis Cardoso

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3992127076>

CAPÍTULO 7	71
A JUSTIÇA EM LUGAR DO CURTO-CIRCUITO DA VINGANÇA: UMA VISÃO DA <i>ORÉSTIA</i> E DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARA A EQUIDADE DE PAUL RICOEUR	
Hilda Helena Soares Bentes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3992127077	
CAPÍTULO 8	83
JUVENTUDE E CULTURA NO SÉCULO XXI: A LEITURA LITERÁRIA	
Rosimeiri Darc Cardoso	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3992127078	
CAPÍTULO 9	92
PERDA GESTACIONAL E MORTALIDADE MATERNA COMO ELEMENTOS DE REDENÇÃO EM LUCÍOLA DE JOSÉ DE ALENCAR	
Tamara Cecília Rangel Gomes	
Lívia Vasconcelos de Andrade	
Clarisse Conceição Rangel Gomes	
José Alexandre	
Ethmar Vieira de Andrade Filho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3992127079	
CAPÍTULO 10	98
ENTRE LAÇOS E LANÇAS: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA ATRAVÉS DA METAFICÇÃO HISTÓRICA DE <i>O RETRATO DO REI</i>	
Cristina Reis Maia	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.39921270710	
CAPÍTULO 11	113
PATRIARCADO E PATERNIDADE EM HELENA DE MACHADO DE ASSIS	
Tamara Cecília Rangel Gomes	
Clarisse Conceição Rangel Gomes	
Lívia Vasconcelos de Andrade	
José Alexandre	
Ethmar Vieira de Andrade Filho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.39921270711	
CAPÍTULO 12	120
SERVIDÃO, SUBMISSÃO E LIBERAÇÃO FEMININA EM CONTOS DE ALCIENE RIBEIRO	
Natália Tano Portela	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.39921270712	
CAPÍTULO 13	127
ESCRITAS DO URBANO E DA VIOLÊNCIA NA CIDADE DIVIDIDA: ESTUDO DOS CONTOS A <i>ARTE DE ANDAR NAS RUAS, O COBRADOR</i> (E OUTROS CONTOS), DE RUBEM FONSECA	
Maria Iranilde Almeida Costa Pinheiro	

Francisca Carla Soares da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.39921270713>

CAPÍTULO 14..... 141

A POESIA DO RIO-GRANDINO FRANÇA PINTO

Mateus Santana Corrêa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.39921270714>

CAPÍTULO 15..... 149

O EROTISMO EM POEMAS DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Fábio Ferreira Lopes

Maria do Socorro Souza Silva

Maria Lidiana Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.39921270715>

CAPÍTULO 16..... 158

A ONTOLOGIA DO SINGULAR NA POESIA DE ALBERTO CAEIRO

Marcos Vinício Guimaraes Giusti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.39921270716>

CAPÍTULO 17..... 165

A MEDIDA DO MUNDO, DE DANIEL KEHLMANN: UMA VIAGEM ATRAVÉS DA CIÊNCIA

Carla Luciane Klos Schöninger

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.39921270717>

SOBRE A ORGANIZADORA..... 174

ÍNDICE REMISSIVO..... 175

CAPÍTULO 1

A FALA DOS SERINGUEIROS AMAZÔNICOS NA FRONTEIRA BRASIL - BOLÍVIA

Data de aceite: 23/07/2021

Data de submissão: 28/05/2021

Francisco Marquelino Santana

Doutor em Geografia e Vice Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa, Modos de Vida e Cultura Amazônica – GEPCULTURA do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal de Rondônia – PPGG / UNIR
Porto Velho – RO
<http://lattes.cnpq.br/6057370816253502>

RESUMO: Nos seringais amazônicos há uma singular e plural diversidade sócio – linguístico – cultural entranhada na matéria florestal. O léxico do seringueiro é uma relevante peculiaridade indissociável dos seus modos de vida. Através da Fenomenologia ontológica do ser e da vivência na pesquisa participante buscamos apresentar no bojo deste artigo a fala dos seringueiros amazônicos na fronteira Brasil – Bolívia, constituindo desta forma uma peculiar literatura da vida que sobrevive escamoteada e sob o domínio preconceituoso de estereótipos e estigmatizações, onde apenas a literatura tradicional é detentora secular de pesquisas científicas enraizadas na situação literária vigente.

PALAVRAS – CHAVE: Literatura; Linguagem dos seringais; Brasil – Bolívia.

THE SPEECH OF THE AMAZONIAN RUBBER TAPPERS ON THE BRAZIL - BOLIVIA BORDER

ABSTRACT: In the Amazonian rubber plantations there is a singular and plural socio-linguistic-cultural diversity ingrained in the forest matrix. The rubber tapper's lexicon is a relevant peculiarity inseparable from their ways of life. Through the ontological Phenomenology of being and experience in participatory research, we seek to present, in this article, the speech of Amazon rubber tappers in the Brazil-Bolivia border, thus constituting a peculiar life literature that survives hidden and under the prejudiced domain of stereotypes and stigmatizations, where only traditional literature holds secular scientific research rooted in the current literary situation.

KEYWORDS: Literature; Language of amazonian rubber plantations; Brazil – Bolivia.

1 | INTRODUÇÃO

A fala dos seringueiros vive entranhada aos seus peculiares modos de vida. Ao apropriar-se de sua cotidianidade no espaço e tempo, o ser do ente está alojando o seu mundo vivido. Os dialetos da linguagem ribeirinha constituem um vasto vocabulário literário, constituindo desta forma uma literatura singular entrelaçada de forma ontológica a língua, a cultura e a comunidade falante.

Ao analisarmos a fala dos seringueiros amazônicos na fronteira Brasil – Bolívia, dividimos este artigo em dois capítulos. No

primeiro capítulo investigamos a linguagem e modos de vida nos seringais amazônicos e no segundo capítulo a fala dos seringueiros na fronteira Brasil – Bolívia.

Diante de uma vivência de aproximadamente 30 anos na área de estudo, optamos pela pesquisa participante para a construção deste artigo. Nesse sentido a pesquisa é participante porque *“deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações”*. (BRANDÃO, 2006, p. 41). Através do método da fenomenologia ontológica do ser dialogamos com Heidegger para compreendermos a alma do ente seringueiro.

Desta forma ao concordamos com Heidegger de que *“A fenomenologia é a via de acesso e o modo de verificação para se determinar o que deve constituir tema da ontologia. A ontologia só é possível como fenomenologia”*. (HEIDEGGER, 2002, p. 66). Nesse sentido torna-se imprescindível que os valores da literatura regional e a literatura da vida esteja presente na escola e na sociedade.

2 | LINGUAGEM E MODOS DE VIDA NOS SERINGAIS AMAZÔNICOS

O tradicional trabalho do seringueiro resume-se principalmente na extração do látex e na colheita da castanha. O roçado viria depois como uma economia de subsistência. O seringueiro acorda cedo e ainda pela madrugada busca encontrar a estrada de seringa onde irá sangrar a seringueira para dela extrair o látex, a base do seu sustento.

A linguagem dos seringais está intimamente ligada ao modo de vida do seringueiro. Entre a vida na floresta com sua estrutura sociocultural e linguística, nos deparamos com uma vasta rede de unidades lexicais que traduzem a riqueza de sua iminente língua.

Diferentes itens lexicais são naturalmente arrolados no dia a dia do homem seringueiro, e não apenas ligados aquele que corta somente a seringa. O “comboieiro”¹, por exemplo, foi figura essencial no transporte de mercadoria, responsável principalmente pelo abastecimento do barracão. O seringueiro dependia muito do trabalho de “aviamento”², pois era dele que vinham as mercadorias necessárias ao mantimento da família e das atividades ligadas à sua profissão.

O léxico do seringueiro da Amazônia Sul – ocidental é bastante rico e diversificado. Podemos observar que as unidades lexicais que preenchem o vocabulário linguístico dos seringais não são fenômenos isolados e separados do universo extralinguístico, visto que a língua é um fator social inseparável da vida e da cultura de uma comunidade falante.

Para melhor elucidarmos a importância da relação existente entre a língua e a sociedade, observemos a seguir o que relata Mikhail Bakhtin:

A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. (...) a separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato. (BAKHTIN, 1986, p. 96).

1 Empregados do seringal que comanda a tropa de burros e forma de comboio. (SOUZA, 2004, p. 54)

2 Mercadorias pedidas pelo seringueiro. (Souza. 2004, p.54).

O seringueiro, pois, carrega em si uma vasta rede de conhecimentos brotados de um complexo imaginário imortalizado na floresta. Seu acervo lexical flui naturalmente de uma língua irmanada aos seus modos de vida. São palavras ou vocábulos que expressam os sentimentos e pertencimentos de quem luta com dignidade para sobreviver no encantamento da floresta amazônica.

Não há, pois, como separar língua, cultura e sociedade. São aspectos inseparáveis que legitimam a história de um povo. Atualmente muitos são os trabalhos acadêmicos realizados através do imaginário social do seringueiro. O seringueiro tem muito a contribuir para quem quer se dedicar a pesquisa científica, sobretudo no que tange a sociedade, a língua e a cultura de uma comunidade de falantes.

O seringueiro é possuidor de um vasto campo de conhecimento herdado de um rico processo histórico, simultaneamente atrelado às suas peculiaridades sócio-linguístico-culturais e que, portanto, há uma singular literatura da vida alojada em seu ser.

O pertencimento é parte indissociável do ser. Os seringais são, portanto, partes indissociáveis da existência humana. Desta forma, o pertencer para Heidegger (1971), significa está inserido no ser, *“Mas o elemento distintivo do homem consiste no fato de que ele, enquanto ser pensante, aberto para o ser, está posto em face dele, permanece relacionado com o ser e assim lhe corresponde”* (P. 57). Não estamos nos posicionando contra a literatura tradicional, mas procurando mostrar que entrelaçado aos valores regionais, diversas outras literaturas estão presentes no lugar de inúmeras coletividades amazônicas.

3 | A FALA DOS SERINGUEIROS NA FRONTEIRA BRASIL - BOLÍVIA

O soldado da borracha Manoel Gomes de Oliveira, apesar da pouca leitura e escrita, sempre teve o sonho de algum dia escrever sua própria história de vida. Em 2004 ele dirigiu-se ao distrito de Extrema, Município de Porto Velho no Estado de Rondônia, e em contato com a direção daquele órgão ficou sabendo que o Núcleo de Ensino da Ponta do Abunã – NEPA, estaria desenvolvendo um projeto denominado “História viva”, que objetivava registrar depoimentos sobre os seringueiros que trabalharam nos seringais daquela região.

Ao chegar na sede do referido órgão, ele disse que queria escrever seu próprio livro, mas não sabia escrever. Durante praticamente um ano o soldado da borracha e ex-seringueiro foi ouvido e a sua obra foi digitada. Enfim, ele escolheu o título do seu próprio livro: *“percorrendo o seringal”*.

Num trecho do livro o soldado da borracha fala de uma época em que seu filho esteve muito doente, vejamos:

Quando o menino ficou doente eu peguei e levei pra João pretinho rezar, dito o menino que tinha pneumonia que me dava trabalho quando estava doente. Um dia eu cheguei com o menino, ele me perguntou o que agente

estava fazendo lá, eu falei que nós tínhamos ido lá passear. Deitei o menino numa rede e fiquei balançando, quando me dei fé, o menino estava morrendo, aí eu gritei para compadre João que se achegasse, pois, o menino estava morrendo. Eli correu, pegou o menino e levou para o quarto e me perguntou se eu tinha copaíba em casa. Eu falei que sim, então ele me mandou ir buscar um pouco, para ele começar o trabalho. Quando cheguei com a copaíba, entreguei para ele, que pegou gergelim, pilou um pouco e misturou com a copaíba. Passou no corpo do menino da cabeça ao pé. Depois pediu a primeira camisa que o menino vestiu. Então fui em casa buscar, ele pegou a camisa e uma bacia cum água. Tocou fogo na camisa e colocou dentro da bacia cum água, porquê se a cinza da camisa fosse pra o fundo, o menino morria. Mas se ficasse sobre a água, ele não morria. A cinza ficou por cima, então ele disse que o menino estava com anemia no sangue, que podia levar no médico, mais que daquela doença, o menino não morreria. Eli me disse que eu tinha que ficar sete dias na casa dele com o menino, para ele poder se recuperar. No sétimo dia ele me liberou, aí eu fui pra Rio Branco com o menino. Cheguei lá o médico me falou que o menino estava mesmo com anemia. Então o doutor Moura passou um remédio que curou, mais o menino não cresceu muito. (OLIVEIRA, 2004, p. 16, 17).

Manoel Gomes possui um rico imaginário e relembra com facilidade de detalhes minuciosos de sua vida nos seringais. A extração da borracha, a defumação e a confecção da “péla” são marcadores por ele apropriados que ficaram profundamente marcados em seu ser. Feliz em “escrever” a própria língua, ele nos diz:

O serviço do seringal começava cedo, as quatro horas da madrugada. Eu mi levantava, fazia café, pegava minha faca de seringa e saia para entrar na mata para cortar a seringa. Era uma estrada cum duzentas árvores de seringa, tinha árvores que dava mais de cinco tigelas de seringa. Fechava o corte umas dez horas da manhã. Chegava em casa cansado, ainda tinha qui fazer comida. Comia, pegava o paneiro, um saco de seringa encauchado e um balde, que era para colocar o leite uma paletinha para limpar as tigelas. Quando o balde estava cheio, eu botava num saco e amarrava, botava nas costas e me mandava pegar o resto do leite de seringa. Quando chegava em casa ia para o defumador, tinha uma baciona para colocar o leite, e já trazia um cipó que era para aquecer o leite, para ficar grosso. Tocava fogo no buião que era para defumar o leite. Era cavado um metro, tinha que fazer um suspiro para colocar o fogo e uma boca em cima para saí a fumaça e defumar o leite. As madeiras eram paranacauba, o breu, o coco babaçu. Essas eram as melhores para defumar a seringa. Eu amarrava uma corda na linha da defumadeira; um gancho para colocar um cavador da borracha, após cinco dias eu ferrava a borracha, colocava minha marca, então eu ia trabalhar na tira borracha. O patrão mandava buscar a borracha de quinze em quinze dias. O tropeiro vinha buscar a borracha na minha casa e levava para o barracão que ficava na beira do rio Abunã. (OLIVEIRA, 2004, p. 18, 19).

O projeto História Viva, nascido exatamente do trabalho realizado com Manoel Gomes de Oliveira, despertou-nos a ideia de que esta pesquisa deveria ser estendida aos demais soldados da borracha da região, como forma de resgatar os valores históricos e culturais da Ponta do Abunã.

Mas foi exatamente no entremeio da pesquisa que eclodiu um movimento no rio

Mamu, Localizado no Departamento de Pando na Bolívia, e neste período as atenções estavam voltadas para os depoimentos dos seringueiros “brasivianos” - extrativistas brasileiros que viviam nos seringais bolivianos - que foram expulsos dos seringais pandinos bolivianos por “campesinos” armados que lutavam pela posse das terras naquela região de fronteira.

O depoimento do seringueiro brasiviano Francisco de Sousa Queiróz, mais conhecido por França Lima, mostra como se deu o conflito nos seringais do rio Mamu. O fato ocorreu no seringal Providência, e ele conta como os campesinos bolivianos chegaram a sua casa:

Até os meus meninos prometeram de amarrar. Trinta homens iam amarrar meus filhos para carregar castanha, a minha castanha que estava quebrada. Eles diziam: vamos amarrar os cinco rapazes, nos mais novos vamos botar seis latas e nos mais velhos oito latas. Pegaram meus burros e botaram cento e oito latas de castanha e mataram meus burros no varadouro. Aí eles chegaram lá em casa e disseram: nós vamos tocar fogo na casa com você dentro, aí eu disse se querem tocar fogo toquem. Aí eles disseram: vamos jogar teu motor na água. Aí eu digo, é o seguinte, eu ia embora no outro ano porque eu ia ver se colhia um pouco pelo menos do meu milho, mas eu sou obrigado ir agora porque eu conheci que ia dar problema. Perdi minha vida, perdi tudo. Eu já virei para todo canto atrás de autoridade. Fui pra Cobija, fomos buscar o Cônsul. Outro dia eles trancaram o rio, ficou todo mundo preso lá dentro com mais de quinze dias. Criança doente, passando necessidade, com fome. Chegava na ponte eles brecava, não passa. Aí eu fui por terra rompendo alagação, fui a Cobija. O Cônsul foi lá com o vice-prefeito e com o capitão do comando naval boliviano. Quando chegamos no comando o capitão disse: vocês vão ficar aí, porque pode haver conflito. Ora com medo dos caras, então não é autoridade, então não adianta. (QUEIRÓZ, Extrema – RO, 2009).

À revelia dos bancos escolares, mas presentes de forma peculiar nos bancos escolares da vida, os homens da floresta através de sua cultura oral transmitem modos singulares de conceber o mundo. Olhar para este mundo, rico em suas diferenças, permite a sociedade letrada, usufruir significativamente de valores que apenas eles podem oferecer ao exercício ético da pesquisa científica.

A dicotomia da oralidade e da escrita permite-nos reconhecer e aprofundar relevantes estudos das ciências da linguagem sem deixar escapar a visão de mundo de homens e mulheres que sobrevivem dignamente da floresta amazônica. Se “*a perda da língua é também a perda da identidade*” (GERALDI, 2010, p. 128), resta-nos apostar no dever ético de pesquisar e oferecer ao mesmo tempo condições técnico-pedagógicas, no caso específico da educação, no sentido de preservar tão importantes peculiaridades sócio-linguístico-culturais de uma comunidade falante.

O trabalho realizado através do Projeto Ética e cidadania- PEC, da Escola Jayme Peixoto de Alencar, com os seringueiros brasivianos do rio Mamu, mostra que a escola se utiliza verdadeiramente de sua função social, ao manifestar-se socialmente em defesa dos oprimidos.

A fala do seringueiro Francisco de Souza Queiróz, retrata não só a importância peculiar do imaginário social de um povo, mas nos mostra que muito ainda precisa ser feito no mundo para a adoção e concretização de políticas públicas de justiça e paz, atentando para que as nações possam viver dignamente dentro de um processo democrático de relações internacionais humanitárias. Observemos o que nos diz em Extrema – Porto Velho – Rondônia, o seringueiro brasiviano do rio Mamu, Queiróz (2010):

Quando a gente vê o ladrão roubando em plena luz do dia, todo mundo vendo, a gente tem por obrigação receber. Tem como receber, porque não é roubo é assalto. Eles botaram a castanha todinha dentro dos jeep, seis jeep, e até hoje a gente espera receber e nada. (...) Gerador, galinha, todas as coisas da gente foram roubando, derrubando casa de farinha e tudo, macaxeira, milho. Só milho, eu tinha oitenta máquinas de milho plantado em mais de dois alqueires, tudo perdido. (...) eu tinha 14 animais, hoje eu não tenho três, porque ta escapado no lugar dos outros. Pega os animais da gente, leva aí de qualquer jeito, bota enorme carga, os animais caem. Até meus documentos roubaram de dentro da minha casa, todos, deixaram na estaca zero e a gente sabe quem foi e denuncia e fica só olhando para a gente e nada faz. (...) nós estávamos esgotando o batelão, três canoas grandes que eu tinha, um batelão de quinze toneladas que está perdido lá na beira do rio, quando me roubaram 743 latas de castanha, assim pabufo, limpinho, limpinho. Hoje eu to sofrendo, não tenho nada, mas também sempre dizendo, para lá não quero mais, se é para mim viver lá então está decidido que eu não quero um palmo de terra na Bolívia.

A fala do seringueiro Queiróz retrata a luta que os brasivianos tiveram que travar para saírem ilesos do território boliviano. A humilhação ultrapassou seus limites e os nacionais brasileiros deixaram tudo para trás e uma vida que construíram ao longo de uma história na região fronteira Brasil/Bolívia. O rio Mamu, porém, continua amado pelos brasileiros e alguns resistem em permanecer vivendo da extração que a floresta boliviana nunca lhes negou.

A voz dos excluídos não morrerá. A língua liberta e promove a emancipação do sujeito histórico. Conforme alerta GNERRE (2009, p. 5): *“As pessoas falam para serem “ouvidas”, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos”*.

“Talvez neste intervalo das diferenças, algumas resultantes dos processos cotidianos de exclusões sociais que incluem as exclusões linguísticas, encontremos os motivos para o reencantamento do mundo, construindo utopias com que nos definir hoje perante o que amanhã será história”. (GERALDI, 2010, p. 138).

Atualmente alguns seringueiros retornaram para os seringais bolivianos, devido à saída de muitos camponeses que provocaram a expulsão dos nacionais brasileiros. Outros retornaram porque não se adaptaram ao modo de vida longe dos seringais. Muitas famílias estão se adaptando a novas formas de trabalho na região da Ponta do Abunã.

No mais, os seringueiros que ficaram à espera de serem reassentados no Brasil,

correram atrás da liberdade e da dignidade tão prometida pelo governo federal brasileiro, e depois de quase dez anos, parte deles conseguiram um pedaço de terra para viver em paz e estão se adequando a novos modos de vida.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura regional precisa ser mais vivicante na educação pública. São inúmeras as produções científicas que continuam excluídas na educação básica e nas graduações universitárias.

A linguagem da vida se constitui numa relevante literatura de comunidades falantes. São coletividades originárias e tradicionais da floresta amazônica que sobrevivem com suas línguas e dialetos, escamoteadas sob uma cortina de silêncio e distanciadas do encantador mundo da leitura.

A fala dos seringueiros é um exemplo do preconceito sócio – linguístico – cultural que exclui de forma malevolente e reacionária os seus remanescentes dos degraus da escola. A escola da vida continua estereotipada, a sua linguagem continua estigmatizada e as comunidades falantes continuam excluídas da vida na escola e da educação pública nacional e internacional.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

DARDEL, Eric. **O Homem e a Terra**. São Paulo, Perspectiva, 2015.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Pesquisar, Participar: Sensibilidades Pós-Modernas**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: O saber da partilha**. 1ª edição. Aparecida – São Paulo, 2006.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**. 1989, São Paulo, Martins Fontes.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo, Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, MIKHAIL. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo. Editora HUCITEC, 1986.

CARBONI, Florenci & Maestri, Mário. **A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes**. São Paulo. Expressão popular, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Paulo, Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**. Campinas, São Paulo. Mercado de letras, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Paulo Freire e Mikhail Bakhtin: O encontro que não houve**. In: Instituto Paulo Freire de Portugal e centro de recursos Paulo Freire da FPCE. **Diálogos através de Paulo Freire**. São Paulo. Coleção querer saber I, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos – SP. Pedro & João editores, 2010.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre. Artmed, 1997.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto a filosofia? Identidade e diferença**. Livraria duas cidades, São Paulo, 1971.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Ontologia (Hermenêutica da faticidade)**. Petrópolis, Editora Vozes, 2ª edição, 2013.

HOLZER, Werther. **A discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente**. In: Revista Território, Rio de Janeiro, ano IV, (7), 1996, p. 70

HOLZER, Werther. **Mundo e lugar: Ensaio de Geografia fenomenológica**. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia. **Qual o espaço do lugar?** 1ª edição. São Paulo: Editora perspectiva, 2014.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Sistematização das experiências: Algumas apreciações**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: O saber da partilha**. 1ª edição. Aparecida – São Paulo, 2006.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: Uma poética do Imaginário**. São Paulo, Escrituras, 2001.

PARMIGIANI, Tânia Rocha. **Poesia na escola: presença/ausência**. Dissertação de Mestrado. Universidade estadual de Campinas-Unicamp, 1996.

QUEIRÓZ, Francisco de Souza. **Registros históricos regionais**. Entrevista. Extrema – Porto Velho – Rondônia, 2010.

RANZI, Pedr. **Vamos falar o acreanes**. Rio Branco, Edufac, 2017.

SANTANA, Francisco Marqueline. **Os brasivianos do rio Mamu: Modos de vida e a poética fenomenológica do viver**. 2019. 333 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2109.

SANTANA, Francisco Marqueline. **Poemas da Vida Amazônica – Morte e vida seringal**. Porto Velho, Temática Editora, 2020.

SILVA, Marcia Alves Soares da. **Por uma Geografia das Emoções**. *GEOgraphia*, v. 18, n. 36, p. 99-119, 2016.

SILVA, Josué da Costa Silva. **Cuniã: Mito e lugar**. Dissertação de mestrado, FFLCH/USP, São Paulo, 1994.

SECRETO, MARIA VERÓNICA. **Soldados da borracha: trabalhadores entre o sertão e a Amazônia no governo Vargas**. São Paulo, editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

SOARES, MAGDA. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo, editora ática, 2008.

STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisar é pronunciar o mundo: Notas sobre método e metodologia**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. *Pesquisa participante: O saber da partilha*. 1ª edição. Aparecida – São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues & FONSECA, Dante Ribeiro da. **História regional (Rondônia)**. Porto Velho, rondoniana, 2003.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: A perspectiva da Experiência**. Tradução: Livia de Oliveira. Londrina, Eduel, 2015.

OLIVEIRA, Manoel Gomes de. **Percorrendo o seringal**. Extrema – Porto Velho – Rondônia, 2004.

CAPÍTULO 2

VERSOS DA TRADIÇÃO ORAL: UMA EXPERIÊNCIA POÉTICA COM AS QUADRINHAS POPULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 23/07/2021

Data de submissão: 21/05/2021

Maria Rosana do Rêgo e Silva

Prof^a Rede Municipal Juiz de Fora/MG
<http://lattes.cnpq.br/6839184371195537>

Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Doutora em Educação – PPG/UFJF
<http://lattes.cnpq.br/0224301047354520>

RESUMO: O objetivo do trabalho é discutir experiências poéticas, com gêneros da tradição oral, especialmente as quadrinhas populares, de duas turmas da Educação Infantil, uma do 1º período e outra do 2º período, ambas pertencentes a uma escola municipal de Juiz de Fora – MG, que ocorreram durante o segundo semestre de 2015. O enfoque do trabalho se deteve no caráter oral e na dimensão lúdica dos textos, promovendo momentos de fruição, encantamento, brincadeiras e interação cultural, confirmando a vocação primeira dos gêneros da tradição oral. Ao longo do semestre, foram criadas várias situações para que as crianças pudessem brincar, conhecer e recitar quadrinhas populares. Brincadeiras de roda, rodas de versos, sarau e o sussurro de poesias por meio de sussuradores se constituíram nessas situações provocadoras. Compartilhamos com Larossa a ideia de experiência, que envolve a autoria dos sujeitos na produção de sentidos para aquilo que vivencia. As reflexões sobre linguagem e criação de sentidos estão embasadas especialmente

nos estudos de Vigotski para o qual a linguagem oral é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais e se constituir como ser humano, e Bakhtin, que advoga que o sentido se dá a partir da interação do sujeito como seu interlocutor nos diferentes discursos. A experiência foi bastante significativa para as crianças, visto que elas se envolveram em todas as atividades propostas, interagindo intensamente e levando para a escola quadrinhas novas ensinadas pelos familiares. Acreditamos que essa experiência poética contribui para o redimensionamento das práticas de/com linguagem oral na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência poética. Tradição Oral. Educação Infantil.

VERSES OF THE ORAL TRADITION: A POETIC EXPERIENCE WITH POPULAR BOOKS IN CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: The objective of this work is to discuss poetic experiences, with genres of oral tradition, especially the popular comics, of two classes of Early Childhood Education, one from the first period and another from the second period, both belonging to a municipal school in Juiz de Fora, which occurred during the second half of 2015. The focus of the work was on the oral character and the playful dimension of the texts, promoting moments of enjoyment, enchantment, jokes and cultural interaction, confirming the first vocation of the genres of oral tradition. Throughout the semester, various situations were created so that children could play, meet

and recite popular songs. Wheel jokes, verse wheels, sarau and the whisper of poetry by means of whisperers were constituted in these provocative situations. We share with Larossa the idea of experience, which involves the authorship of the subjects in the production of meanings for what they experience. The reflections on language and the creation of meanings are based especially on the studies of Vygotsky for which oral language is a fundamental instrument so that the children can expand their possibilities of insertion and participation in the diverse social practices and if constitute as human being, and Bakhtin, which advocates that the meaning is given from the interaction of the subject as its interlocutor in the different discourses. The experience was very significant for the children as they got involved in all the proposed activities, interacting intensely and taking to school new comics taught by their families. We believe that this poetic experience contributes to the resizing of oral language practices in early childhood education.

KEYWORDS: Poetic experience. Oral Tradition. Child education.

INTRODUÇÃO

Os textos da tradição oral, especialmente os poéticos como as parlendas, as quadrinhas, as cantigas de roda e de ninar, presentes na memória afetiva de tantas pessoas que tiveram a oportunidade de ter mães, pais, babás, avós, tios e tias que lhes preencheu o coração com essas preciosidades do folclore brasileiro são apontados como principiaidores de vivências estéticas, favorecendo o nascedouro de uma matriz poética na infância (SORRENTI, 2009; BORDINI, 2010).

O caráter lúdico presente nesses textos são um convite para as crianças se entregarem ao prazer da linguagem. Mas se no passado experiências poéticas com os textos da tradição oral eram tão comuns, atualmente, observamos que essa prática não está sendo tão cultivada pelas famílias e nos espaços educacionais são tomadas, muitas vezes, pela dimensão utilitária, a exploração desses textos em termos de cultura oral e experiência poética tem sido pouco explorado. Cultivar a oralidade é o caminho para que esses textos não caiam no esquecimento.

Com esse propósito as instituições educacionais têm o papel de criar situações para que as crianças tenham “vivências artísticas com a cultura popular rica em ritmos, em fantasia, em criatividade” (ALVES, et all, 2011, p. 50). Vale ressaltar a palavra artística, ou seja, não didatizante, mecânica, destituída de fantasia e imaginação.

As experiências com os textos da tradição oral, especialmente as quadrinhas populares que são uma forma lírica composta por quadro versos, com rima geralmente no segundo e quarto versos, fáceis de memorizar, relatadas neste trabalho corroboram com os propósitos acima apresentados na medida em que propiciaram às crianças experimentações poética e interação cultural preservando a vocação primeira dos gêneros da tradição popular que é “[...] explorar seu caráter oral, sua dimensão lúdica, sua forma original, com seus objetivos primeiros, que é brincar, contar, cantar, desafiar, rir, interagir [...]” (ARAUJO, 2011, p. 27).

REFERENCIAL TEÓRICO

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski compreende a linguagem oral ou escrita como ferramenta que possibilita o homem se apropriar do universo cultural e tornar-se humano. Nesta perspectiva toda relação que o homem estabelece com o mundo é mediada pela linguagem (VIGOTSKI, 1988). A linguagem oral é o meio privilegiado pelo qual o homem pode expressar suas ideais e sentimentos. Entretanto, a capacidade de se expressar por meio da fala não é inata, é uma habilidade construída a partir das relações que a criança, desde bebê, trava com os diferentes sujeitos da esfera social na qual está inserida (AUGUSTO, 2011). Nesse sentido, no processo de constituição da criança enquanto sujeito falante o papel do “outro” é determinante. O primeiro contato que a criança tem com a linguagem é através da relação que estabelece com o “outro” (VIGOTSKI, 1988).

Como defende Bakhtin (2011) a comunicação só é possível na interação com o outro. Toda palavra ou enunciado é dirigido a outra pessoa. Sem o outro o diálogo não se concretiza. De acordo com o autor, o significado da palavra não é igual para todas as pessoas, mas construído a partir da interação do sujeito com seus interlocutores nas diferentes situações discursivas das quais participam e a entonação que o sujeito imprime em cada enunciado – que por sua vez espera uma resposta imediata - é parte constitutiva do significado da palavra.

Para Vigotski (2008), a palavra sem significado é um som vazio. Para ele, “O significado duma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento” (VIGOTSKI, 2008, p. 150). Na verdade, para o autor, a palavra pode ser as duas coisas, tendo em vista que: “O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele [...]” (idem).

Segundo Mello (2010), para Vigotski as crianças, no início, não conseguem compreender todas as palavras que um adulto fala; elas entendem partes de um determinado assunto ou acontecimentos que se desenrolam ao seu redor. Por isso, é importante que o professor fique atento para apreender o nível de compreensão que elas demonstram ter das palavras utilizadas na conversa oral. Concomitantemente, o professor deve fazer “uso intencional da fala para fazer avançar o desenvolvimento do pensamento infantil e o processo de generalização que condiciona a influência da cultura sobre a criança” (MELLO, 2010, p. 130). Vigotski (PRESTES, 2012, p. 225) chama essa atividade de *obutchenie*, a qual contempla “a atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo.”

Ainda de acordo com Vigotski (PRESTES, 2012), quando a criança aprende a usar a fala como instrumento do pensamento, ela começa a olhar o mundo do qual faz parte de

outra forma, reestruturando sua consciência. Os avanços que a criança experimenta ao se apropriar e desenvolver progressivamente a linguagem oral (fala) “interferem sobre a memória, a atenção, o pensamento, a percepção da criança já que as palavras são signos por excelência” (BISSOLI, 2014, p. 836).

Para ampliar o universo discursivo e cultural das crianças os professores que atuam na educação infantil podem lançar mão de diferentes estratégias. A literatura em prosa ou em versos, instrumento humanizador por excelência é potente para ampliar a capacidade de comunicação e imaginação das crianças. Nessa direção, o trabalho com os gêneros da tradição oral é uma possibilidade bastante interessante, pois além de recuperar a cultura oral brasileira de um jeito que diverte e encanta as crianças, também contribui para o desenvolvimento da oralidade.

Compartilhamos com Larossa (2002), a ideia de experiência, que envolve a autoria dos sujeitos na produção de sentidos para aquilo que vivencia e Bakhtin (2011), que advoga que o sentido se dá a partir da interação do sujeito com seu interlocutor nos diferentes discursos. Nesse sentido, chamamos a atenção para a forma como os textos literários são apresentados aos pequenos. No caso da literatura oral, objeto de reflexão deste texto, a dimensão poética só será apropriada pelas crianças se elas tiverem a oportunidade de brincar com as palavras, ação que envolve corpo, voz e memória.

Dessa forma, com o intuito de promover experiências poéticas com o gênero quadrinhas populares, o enfoque do trabalho apresentado neste relato se deteve no caráter oral e lúdico do texto, ou seja, não foi realizada nenhuma atividade visando à reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, embora o trabalho com os textos da tradição oral possam contribuir para o letramento e alfabetização das crianças, pois, além de outros aspectos “[...] favorecem o desenvolvimento da reflexão fonológica, que por sua vez ajuda a compreender o funcionamento do sistema alfabético, de base fonológica, fonográfica [...]” (ARAUJO, 2011, p.20).

A opção por não explorar os aspectos referentes à apropriação do código parte do entendimento de que na educação infantil o principal objetivo do trabalho com os textos orais não é a alfabetização, mas “[...] implica numa troca, em interação cultural, transmissão e recepção como um ato de copresença, ato único que deve gerar prazer e belezas e envolver o corpo, a voz [...]” (ARAÚJO, 2011, p. 27). Entretanto, os aspectos sonoros da linguagem como ritmo e rimas não passaram despercebidos pelas crianças, isso, de alguma forma, contribuirá para a reflexão fonológica, importante aspecto para a aquisição do código linguístico.

OBJETIVOS

Os objetivos do trabalho foram proporcionar às crianças vivências poéticas com os textos da tradição oral, especialmente as quadrinhas populares; favorecer o desenvolvimento

da expressão oral das crianças e contribuir para a preservação da cultura popular oral.

METODOLOGIA

A escola de educação infantil onde a experiência foi realizada pertence à rede municipal de Juiz de Fora, MG e atende cerca de 200 crianças do bairro e adjacências divididas em dois turnos. O trabalho foi desenvolvido ao longo do 2º semestre de 2015 e os instrumentos utilizados para a observação e registro dos dados foram o diário de campo e a fotografia.

DESENVOLVIMENTO

Tendo a dimensão lúdica como propósito, a primeira autora buscou apresentar as quadrinhas às crianças por meio da brincadeira de roda. Segundo Cascudo (1988), as brincadeiras de roda são brincadeiras do folclore dançadas ou cantadas apresentando melodias e coreografias simples. Quase sempre são realizadas com os participantes em pé e de mãos dadas, mas existem variações. Diferentemente de outras modalidades de canções populares, as cantigas e brincadeiras de roda destacam-se pela sua constância “(...) apesar de serem cantadas uma dentro das outras e com as mais curiosas deformações das letras, pela própria inconsciência com que são proferidas pelas bocas infantis.” (CASCUDO, 1988, p. 676). Embora o foco do trabalho não fosse as brincadeiras e cantigas de roda, é importante destacar que essa brincadeira também proporciona a experiência poética na infância, além de ser um instrumento valioso para o desenvolvimento da expressão oral de crianças.

Assim, durante a brincadeira foi apresentada a cantiga “Ciranda, cirandinha”. Como sabemos, essa cantiga sugere que a criança convidada a entrar na roda diga um verso. Nesse momento de brincadeira os primeiros versos foram sendo apresentados às crianças que naquele momento não conheciam nenhuma quadrinha. No que diz respeito aos textos da tradição oral o repertório das crianças das duas turmas se restringia a algumas parlendas, cantigas de roda e acalantos (cantigas de ninar).

Com o intuito de ampliar o repertório das turmas e envolver os familiares, foram confeccionadas várias fichas coloridas com fitinhas de cetim amarrada nas mesmas com várias quadrinhas e as crianças poderiam escolher ao menos uma para memorizar. As fichas foram colocadas em uma caixinha de madeira branca enfeitada com fuxicos. A ideia era que as crianças escolhessem sua ficha pela cor das fitinhas. Os familiares foram informados do trabalho desenvolvido com as turmas, e nessa oportunidade foi pedido para que auxiliassem aos filhos a memorizar pelo menos uma quadrinha. Caso eles conhecessem uma quadrinha diferente das que estavam na ficha, também poderiam ensiná-las aos filhos.

Dessa forma, as crianças foram ampliando seu repertório, ao mesmo tempo, em que a família foi envolvida no projeto e, alguns familiares buscaram em suas memórias outras

quadrinhas para ensiná-las aos filhos. Essa ação está em consonância com as ideias de Alves e colaboradores (2011, p. 50), de que é preciso “estimular, criar canais para que as famílias não apenas brinquem com as palavras com seus filhos, mas também socializem seus conhecimentos neste ramo da poesia.”

Pensando em outras possibilidades de as crianças recitarem as quadrinhas, foi incrementada a “Roda de Versos” inspirada na Cia Bola de Meia¹. Para essa brincadeira, uma peneira foi enfeitada com várias fitinhas de cetim colorida. Em roda, as crianças iam passando a peneira enquanto cantavam a música “Passa a peneira menina, menino vem peneirar. Diga um verso com rima quando a peneira parar. Peneira, peneira, peneira passar, peneira, peneira, quando a peneira parar.” Nesse momento, a criança que estava segurando a peneira ia para o centro da roda, colocava a peneira na cabeça e recitava a quadrinha de sua preferência. Enquanto um grupo de crianças participava da roda, o outro grupo menor tocava do jeitinho deles, alguns instrumentos (pandeiros e chocalhos). Aos poucos os grupos iam se revezando. Essa brincadeira foi realizada diversas vezes, ao longo do semestre, com muita alegria e descontração.

Outro momento em que as crianças tiveram a oportunidade de recitar as quadrinhas foi no sarau realizado na semana da criança. Nessa oportunidade, as professoras recitaram poesias, servindo de modelo para os pequenos. Nesse momento de interação cultural uma menina de 4 anos surpreendeu. Ao observar que as professoras estavam lendo as poesias, disse para sua professora que também queria ler a sua quadrinha. Ela foi até a sala e pegou a ficha com as quadrinhas que estava dentro de sua mochila para “ler” ao invés de recitar de cor. A atitude da menina nos lembra aquilo que Lerner (2002) nos diz sobre o ato de ler sem saber ler ou fingir que ler. Segundo a autora, essa é uma ação importante para o aprendizado da leitura, tendo em vista se configurar como um comportamento leitor, conteúdo a ser aprendido. Para Vigotski (PRESTES, 2012), esse seria um exemplo de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Iminente, criada na atividade de imitação pela criança da ação de ler das professoras.

Para potencializar a proposta em curso, a primeira autora levou para a sala de aula um sussurrador² – tubo de papelão enfeitado que permite sussurrar no ouvido das pessoas. Ela sussurrou uma quadrinha no ouvido de cada criança. As crianças gostaram muito dessa experiência, e logo quiseram aprender a usar o instrumento. Outros sussurradores foram enfeitados com a participação das crianças das duas turmas. Entendemos que esses artefatos criam um espaço intermediário entre o som e o silêncio possibilitando brincar com as pausas, a alteração da voz, a entonação e a intensidade das palavras, além dos afetos, das sensações causadas no outro e em si ao ofertar os versos.

1 A Cia Bola de Meia é uma organização que tem como missão o resgate da cultura popular e da infância. Tem sede em São José dos Campos desde 1989. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=xX93k7-0HgU>.

2 Foi inspirado no performático Frânces Les Souffleurs (literalmente, os sopradores), que realiza intervenções em várias cidades do mundo sussurrando fragmentos de textos poéticos e filosóficos no ouvido das pessoas, numa tentativa de desaceleração do mundo. Comandos poéticos é a performance mais famosa dos Les Souffleurs e foi apresentada na cidade de São Paulo, na virada cultural de 2009, quando sussurraram poesia em praças e bibliotecas.

Depois de aprenderem a utilizar o sussurrador, controlando a altura da voz, elas saíram pela escola compartilhando as quadrinhas que tinham memorizado para os colegas e professores das outras turmas. Quando os familiares chegavam para buscar seus filhos eram surpreendidos com sussurros de quadrinhas.

As crianças, que até aquele momento não tinham conseguido memorizar uma quadrinha, ficaram muito mais interessadas, procurando memorizar os versos para usar o sussurrador, compartilhando com os colegas, professoras e familiares os versos que encantaram a todos que tiveram a oportunidade de ouvi-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho apresentado, procuramos investir na dimensão lúdica dos textos da tradição oral, especialmente das quadrinhas populares, proporcionando às crianças experiências poéticas, momentos de interação cultural envolvendo a linguagem posta em ação. Com esse propósito, não foi difícil conseguir o engajamento das crianças que se envolveram com todas as atividades propostas. Elas se divertiram, se encantaram e encantaram, confirmando que, como defende Bordini (1986), os textos da tradição oral, especialmente os poéticos podem nos proporcionar “o verdadeiro prazer do texto, aquele em que o leitor se entrega de corpo e alma às encantações da linguagem” (apud ARAUJO, 2011, p. 20).

No que se refere ao desenvolvimento da oralidade, é possível dizer que houve um avanço considerável, especialmente para as crianças mais tímidas, que procuraram aprender uma quadrinha para recitar nos momentos de brincadeira. Algumas delas apresentaram quadrinhas novas, ensinadas pelos familiares. Os aspectos sonoros da linguagem como ritmo e rimas não passaram despercebidos pelas crianças, podendo contribuir para a reflexão fonológica, importante aspecto para a aquisição do código linguístico.

Acreditamos que proporcionar experiências lúdicas e poéticas com os gêneros orais é uma forma de provocar o prazer estético na infância, contribuindo com o desenvolvimento da linguagem oral de uma forma que encanta e diverte as crianças. Assim, não vale apresentar esses textos somente como pretexto para realizar alguma atividade posterior, mas permitir que as crianças brinquem com eles, só assim eles ficarão gravados nas memórias afetivas delas.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. H. P.; SOUZA, R. J.; GARCIA, Y. M, R. **Lendo e Brincando com Sextilhas e Outros Versos**. In: *Leitura Literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ARAUJO, L. C. de. **...Quem os desmafatizar bom desmafatizador será: textos da tradição oral na alfabetização**. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/Licaraujo/textos-da-tradio-oral-na-alfabetizao>. Acesso em 17.03.2017.

AUGUSTO, S. de O. A linguagem oral e as crianças: possibilidades de trabalho na educação infantil. **Caderno de formação**: didática dos conteúdos formação de professores. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.v. 1.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BISSOLI, M. F. **O desenvolvimento da linguagem oral da criança**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 829 - 854, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 05/04/2017.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia e sensibilidade infantil**. Disponível em: <http://www.tigrealbino.com.br/texto.php?idtitulo=1e14db833e2dcb6e756409c176eca916&&idvolume=a9ca1602e448bbefda2b4a5b3fa4f10e>- Acessado em 28/10/2017.

CASCUDO, C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Editora Itatiaia. Belo Horizonte MG, 1988.

LAROSSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELLO, S. A. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Revista Psicologia**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, v. 21, n. 4, p. 727-739, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/29197>>. Acesso em 07.07.2017.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa** – Traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil. Autores Associados. Campinas, SP, 2012.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2.ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LITERATURA INFANTIL: ACESSO À CULTURA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Data de aceite: 23/07/2021

Yaeko Nakadakari Tsuhako

Unesp – *Campus* de Marília - SP

Dagoberto Buim Arena

Unesp – *Campus* de Marília - SP

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Unesp – *Campus* de Marília - SP

Letícia Barboza Petrucelli

Unesp – *Campus* de Marília - SP

RESUMO: Na perspectiva da teoria histórico-cultural, este artigo faz uma reflexão sobre a importância do acesso aos livros de literatura infantil na Educação Infantil para o desenvolvimento do psiquismo da criança, principalmente a imaginação e a atividade criadora. Foram realizadas algumas considerações sobre o papel da arte no desenvolvimento humano, a importância da escola e do conhecimento da cultura mais elaborada no processo de desenvolvimento do sujeito autor e a análise de alguns relatos do poeta Bráulio Bessa.

PALAVRAS-CHAVE: Arte, literatura infantil, educação, teoria histórico-cultural.

CHILDREN'S LITERATURE: ACCESS TO CULTURE FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN

ABSTRACT: From the perspective of historical-cultural theory, this article makes a reflection on the importance of access to books of children's

literature in Early Childhood Education for the development of the child's psyche, especially imagination and creative activity. Some considerations were made about the role of art in human development, the importance of school and the knowledge of culture more elaborated in the process of development of the author subject and the analysis of some accounts of the poet Bráulio Bessa.

KEYWORDS: Art, children's literature, education, historical-cultural theory.

1 | INTRODUÇÃO

Conforme Leontiev (1978), aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura. Assim, em convivência contínua com o ambiente social é que o indivíduo desenvolverá as características tipicamente humanas: a linguagem, a consciência e a capacidade de agir de forma intencional. A criança, em suas relações sociais, se obtiver as condições favoráveis, poderá se desenvolver plenamente. Portanto, o desenvolvimento humano nas diversas áreas do conhecimento será possível se a criança for inserida num meio social que lhe ofereça condições favoráveis de aprendizagem.

Nessa mesma direção, Volochinov (2017) afirma que os processos que determinam o conteúdo do psiquismo não se realizam no organismo, mas fora dele, desta forma os

fenômenos psíquicos só podem ser explicados por meio de fatores sociais determinantes da vida concreta de um indivíduo nas condições do meio social. (VOLOCHINOV, 2017, p. 116).

Nessas concepções, a educação assume papel fundamental, devendo almejar o desenvolvimento das crianças. Por isso, consideramos que o trabalho desenvolvido com a literatura infantil possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas, em especial, a imaginação, base para o desenvolvimento da atividade criadora, que se dá em inter-relação com o desenvolvimento do pensamento teórico.

Assim, este artigo tem por objetivo fazer uma reflexão sobre a importância do acesso da criança à cultura mais elaborada por meio da literatura infantil, para o desenvolvimento das suas funções psíquicas. Para uma melhor compreensão da temática, faremos algumas considerações sobre o papel da arte e da literatura infantil no desenvolvimento humano, a importância do acesso à cultura, por meio da educação, na promoção do desenvolvimento das funções psíquicas e para a constituição do sujeito autor.

2 | A ARTE, A LITERATURA INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Ao se discutir a literatura infantil e a relevância do acesso à cultura para o desenvolvimento da criança, faz-se necessário primeiramente refletir sobre a importância da arte para o desenvolvimento humano, pois a literatura está inserida na arte.

A arte representa uma forma de expressão da realidade que, ao ser produzida, não resulta apenas em objetos artísticos, mas, dialeticamente, produz seu criador como um ser humano que, diante ao mundo, sente, conhece, reflete, percebe e toma posição. A arte propicia “condições para a fruição-criação estética, como forma de apropriação humana, como parte significativa no processo de auto constituição do homem no processo maior de construção histórica” (PEIXOTO, 2003. p.95).

Inserir a educação estética da criança, no processo de sua educação geral, significa incorporá-la “à experiência estética da sociedade humana” (VIGOTSKI, 2010, p. 351), e, assim, desenvolver habilidades e capacidades que tornem possíveis condutas relativas não apenas à apreciação das obras de arte, como também ao processo de sua produção.

A literatura, segundo Bazzo (2016) é considerada arte que promove a humanização, um processo de formação pelo qual se compartilha com o outro a alegria, a beleza, a emoção, o espanto, a surpresa, a indignação, assim como a possibilidade de novos horizontes, constituindo dessa forma, uma necessidade existencial para a humanidade.

Faria, 2010, esclarece que o texto literário narrativo oferece ao leitor a possibilidade de experimentar uma vivência simbólica por meio da imaginação suscitada pelo texto escrito ou pelas imagens. A literatura é portadora de um sistema de referências que permite a cada leitor organizar sua função psíquica com o vivido e a sensibilidade que lhe é própria. Tornar-se leitor de literatura é um vaivém constante entre a realidade e ficção que permite

avaliar o mundo e situar-se nele.

Segundo a mesma autora, nenhuma boa narrativa de ficção explicita tudo; existem “brancos” que o leitor deverá completar, nos quais a articulação entre o explícito e o não explícito é construída pelo autor de modo a deixar pistas ao leitor para que ele possa preencher esses “brancos”, sendo preciso antecipar, induzir, por em relação diversas formas de informação para compreendê-las plenamente. Desta forma a função psíquica imaginação é requisitada constantemente, e ao mesmo tempo, possibilita o seu desenvolvimento.

Para o processo de qualquer produção, artística ou não, a imaginação e a atividade criadora são fundamentais. A atividade criadora depende da riqueza da diversidade das experiências da pessoa. Assim, no ensino de todas as áreas, fica patente a necessidade de ampliar a experiência da criança para que se formem as bases para sua atividade de criação, pois “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Em relação à criação literária infantil ocorre o mesmo, pois muitas crianças escrevem mal porque não têm sobre o que escrever, não possuem experiências anteriores e lhes são apresentados temas sobre os quais elas nunca pensaram. Neste caso, a escrita pode não fazer sentido para elas.

A criança escreve melhor sobre o que lhe interessa, principalmente se compreendeu bem o assunto. Deve-se ensiná-la a escrever sobre o que lhe interessa fortemente e sobre algo em que pensou muito e profundamente, sobre o que conhece bem e compreendeu. Deve-se ensinar a criança a não escrever sobre o que não sabe, o que não compreendeu e o que não lhe interessa (VIGOTSKI, 2009, p. 66).

A mesma premissa pode ser utilizada para a formação de leitores, que necessitam de um conhecimento prévio, para uma boa aprendizagem, entendimento e construção de significados.

“Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados. Quando têm uma boa bagagem cultural sobre um tópico, são capazes de entender o texto. Mas quando sabem pouco sobre o assunto abordado ou desconhecem o formato do texto, frequentemente, encontram dificuldades.” (GIROTTI e SOUZA, 2010, p.67)

O papel do educador nesse processo e o conhecimento sobre essas questões são muito importantes para planejar suas ações, proporcionar conteúdos e elementos da realidade, visando à ampliação das experiências nas crianças e à apropriação do conhecimento para que tenham condições de desenvolver a imaginação e a autoria.

Segundo Vigotski (2009), a imaginação é a base de toda a atividade criadora e manifesta-se em todos os campos na vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. “Tudo que nos cerca foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia” (VIGOTSKI, 2009, p.14).

Ao se pensar na educação das crianças, torna-se, então, fundamental oportunizar-lhes o acesso à literatura infantil, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, da atividade criadora, bem como a concretização dos sentimentos e conhecimento de mundo.

2.1 A educação e a formação humana

Devemos esclarecer que o simples contato externo da criança com os fenômenos físicos e sociais ao seu redor não será suficiente para que ocorra a apropriação dos conhecimentos, porque as aquisições das crianças se efetivam nos processos educativos.

Portanto, se o desenvolvimento do homem demanda aprendizagem, esta, por sua vez, requer ensino. É pelo trabalho educativo que os adultos assumem o papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento. (MARTINS, 2010, p. 55).

Para a teoria histórico-cultural, a escola e os educadores desempenham papel fundamental na formação da criança, uma vez que as diversas formas de linguagens não se desenvolvem naturalmente ou de forma espontânea. É fundamental que todos os conteúdos a que a criança deve ter acesso sejam pensados, planejados e sistematizados, objetivando a apropriação de conhecimentos, a compreensão e a formação de sentidos, a capacidade de operar com os códigos, signos e técnicas das diferentes formas de linguagens. (TSUHAKE, 2016)

Outra questão a ser considerada é o fato de que a educação deve almejar o desenvolvimento do pensamento das crianças rumo ao pensamento teórico, pois a criança da educação infantil possui o pensamento empírico, ou seja, um pensamento derivado diretamente da atividade objetual-sensorial, que transforma as imagens captadas pelos sentidos numa expressão verbal mentalizada, envolvendo “a identidade e as características distintas do objeto tais como revelam em sua existência presente e imediata, indicando aquilo que o fenômeno é em dadas condições.” (MARTINS, L. M., 2011, p. 49).

E considerando que, no processo de transformação criativa da realidade, a existência do pensamento teórico é primordial, pensamento que é uma conquista do desenvolvimento psíquico superior, pois

Diferentemente do pensamento empírico, o pensamento teórico expressa-se no estabelecimento de conexões entre os fenômenos da realidade e entre suas propriedades e características. Operando por meio de ideias, extrai dimensões do fenômeno que não se revelam sensorial e imediatamente. Ao apreender aquilo que ele é, apreende também como chegou a sê-lo e como poderá tornar-se diferente (MARTINS, 2011, p. 49).

Nesse sentido, o livro de literatura infantil, que envolve textos verbais e não verbais como as ilustrações, imagens, ou seja, as diversas linguagens visuais presentes nele, contribui para superação da necessidade da criança, do contato imediato com os fenômenos, passando a ter uma relação mediada pelos signos.

A linguagem visual dos livros de literatura infantil poderá ser mostrada à criança por meio de um sensível olhar, pois segundo Martins e Picosque, 2010, embora o olhar já possua referências pessoais e culturais, é preciso instigar o aluno para um olhar cada vez mais curioso e mais sensível às sutilezas. Mas, de que forma? Nutrindo esteticamente o olhar das crianças “com muitas e diferentes imagens, provocando uma percepção mais ampla da linguagem visual, olhar diferentes modos de resolver as questões estéticas, entrando em contato com os conceitos e a história da produção nessa linguagem”. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p.126).

A ampliação do olhar em relação às imagens, por meio dos livros da literatura infantil, é importante também pelo fato de os sentidos serem desenvolvidos socialmente. Assim, é relevante ensinar a criança a olhar e perceber o que existe nos livros e ao seu redor; ensinar a fazer relações, comparações; perceber as cores, formas, texturas, linhas, entre outros elementos das artes visuais. Dessa maneira, o olhar não se torna passivo à percepção do mundo, pois “ao ativar seu olhar, o sujeito mostra-se também expressivo” (AUGUSTO, 2014, p.45).

A leitura de uma imagem vai muito além da simples apreensão denotativa do que está representado. Conforme Faria (2010), é preciso ler entre as imagens, ler as cores, para além de uma boniteza e de um esteticismo simplório de colorização; ler o branco e o preto, ler as rupturas de páginas, ler a maquete, ler o ritmo, a articulação do texto e da imagem, sua disposição relativa na página dupla, unidade de base do livro. Isso tudo se aprende; é preciso aguçar o olho, o olhar, e aprender a decodificar todos estes elementos constitutivos do sentido.

Um trabalho minucioso com as crianças, apontando ou levando-as a descobrir esses elementos técnicos que fazem progredir a ação ou que explicam espaço, tempo, características das personagens etc. aprofundará a leitura da imagem e da narrativa e estará, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio. (FARIA, 2010, p.59)

Dessa forma, a escola também possui papel fundamental em desenvolver a percepção, ensinar a ver, possibilitando o acesso das crianças aos livros, às artes visuais, tornando possível a leitura das imagens e das narrativas, para uma melhor compreensão da realidade porque:

[...] só podemos ver aquilo que, em algum feito ou forma, nós já vimos antes. Só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis, assim como só podemos ler em uma língua cuja sintaxe, gramática e vocabulário já conhecemos. (MANGUEL, 2001, p.27)

Estudiosos da linguagem também destacam a importância do desenvolvimento da percepção para a compreensão da fala de outrem, que por meio de experiências vividas, irá formar um acervo de saberes, conteúdos do psiquismo, que tornará possível a compreensão e interpretação de um acontecimento, uma ação, um enunciado. “Esse

conteúdo do psiquismo constitui a ‘massa aperceptiva’ de determinado indivíduo, por meio do qual ele assimila uma estimulação externa”. (JAKUBINSKI, 2015, p. 88)

Assim sendo, torna-se visível a importância do acesso ao livro de literatura infantil para a constituição da “massa aperceptiva”, para a apropriação dos conhecimentos e para o desenvolvimento do psiquismo da criança, em especial a imaginação, portanto, quanto mais intensa for a apropriação da cultura, melhor será o desenvolvimento da imaginação, conforme Arena,

Ora, se é possível entender o pequeno leitor, da educação infantil ou ensino fundamental, como um sujeito que se apropria da cultura, que lida com os enunciados concretos, cheio de vida da literatura infantil, que desenvolve com isso, sua imaginação, vital e necessária, quanto mais intensa for essa apropriação, mais imaginação desenvolve. (ARENA, 2010, p. 31)

Enfim, ratificamos que o meio é a fonte de desenvolvimento das qualidades humanas, no qual estão presentes as formas ideais de desenvolvimento elaboradas pela humanidade no decorrer da história. A escola, ao favorecer o acesso às produções mais desenvolvidas, por meio do contato com as obras literárias e as imagens presentes nelas, contribuem para o desenvolvimento das crianças.

2.1.1 O acesso à cultura promovendo o desenvolvimento, mudanças...

Após as considerações teóricas nos itens anteriores, analisaremos algumas falas do relato do poeta Bráulio Bessa (2018) com o objetivo de articular a experiência vivida pelo autor com a base teórica deste presente artigo, demonstrando a importância da escola, do acesso da criança à cultura mais elaborada, para o desenvolvimento humano.

A ideia de utilizar o relato do referido autor surgiu porque, durante a leitura de algumas passagens de sua vida, nos fez refletir sobre alguns conteúdos teóricos estudados na disciplina - “Em torno de Bakhtin.”, do curso de pós-graduação em educação, UNESP-Marília. Foi possível observar, no relato do poeta Bráulio Bessa, como a escola foi importante em sua vida, ao possibilitar o acesso à cultura mais elaborada, como também, a relevância do papel do “outro” para a constituição do seu “eu”.

O relato do poeta também demonstra o atual contexto vivido pela sociedade brasileira, que o influenciou em suas produções artísticas, porque em decorrência de conflitos políticos, ideológicos, houve o surgimento de preconceitos e discriminações em relação a população da região nordeste do país, gerando no poeta a necessidade de fazer arte em defesa e valorização de seu povo. Assim, vimos que “toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais”. (VOLOCHINOV, 2017, p. 140).

Antes de iniciar a análise dos relatos, apresentamos, de forma breve, alguns dados do poeta Bráulio Bessa, presentes no seu livro. Ele nasceu em Alto Santo, no Ceará.

Aos 14 anos, começou a escrever poesia. Em 2011, no meio de uma onda de ataques preconceituosos contra o povo nordestino, principalmente nas redes sociais, criou a página Nação Nordestina, pois o povo nordestino estava se sentindo inferiorizado. Começou a mostrar o que o Nordeste tem de bom e ficou conhecido como “embaixador da cultura nordestina na internet”, o que o levou ao programa da Fátima Bernardes em 2015. Pouco tempo depois, começou a declamar seus poemas na TV e obteve um quadro fixo no programa. Em 2017, seus vídeos foram os mais acessados e compartilhados na plataforma on-line da TV Globo. Segundo o seu próprio relato, sua inspiração para iniciar a escrita de poemas foi o poeta Patativa do Assaré.

Para iniciarmos a análise, apresentamos o excerto de seu relato para demonstrar a importância da escola para possibilitar o acesso à cultura:

“Meu sonho de ser poeta começou aos 14 anos, com um trabalho escolar. A tarefa era pesquisar sobre a vida de autores brasileiros, e eu, por acaso, peguei Patativa do Assaré. Nunca tinha ouvido falar e não fazia a menor ideia de quem era. Fiquei com inveja de quem pegou Carlos Drummond de Andrade... Enfim, fui para a biblioteca e a moça me entregou dois livros. Um deles era grande como uma revista e na capa estava ele, Patativa, segurando uma bengala, na frente de uma casa de taipa usando seus característicos óculos escuros. Aquela imagem de sertanejo me fez ficar apaixonado. (BESSA, 2018, p. 33)

Por meio dessa fala inicial, constatamos que a escola foi responsável em apresentar um novo conhecimento, apresentou um novo poeta que até então Bráulio Bessa desconhecia e que acabou encantando-o, quando jovem. Essa questão é levantada em outro momento, quando relata que houve uma transformação nele, pois percebeu que seu pensamento estava mudando, e segundo ele, não foi em função de conselhos de mãe, de psicólogos e outros, que fez surgir o desejo de ser poeta. O que possibilitou a mudança foi o acesso à cultura, por meio do livro: “Foi o meu contato com a leitura, com a poesia, com a história do autor que me fez ver que era possível, porque estava acontecendo comigo.” (BESSA, 2018, p. 34).

A importância do acesso foi reforçado em outro momento, no qual o autor relata que conheceu outra personalidade do nordeste que o influenciou em sua formação de artista e com ele aprendeu a declamar.

Quando comecei, eu escrevia, mas nunca me via declamando. Até que um dia, também na sala de aula, também com um professor, conheci a arte da declamação de poemas. Faltando 20 minutos para acabar a aula, o professor de História foi buscar o som e me disse que ia nos mostrar um negócio que ele tinha descoberto: era um CD do grupo Cordel do Fogo Encantado. Ele pôs, e eu ouvi Lirinha declamar o poema ‘Ai se sesse’, do poeta Zé da Luz. (...) A vida que a poesia ganhava com a declamação era tanta, que eu pensei: ‘Quero fazer isso também!’ Se eu queria ser poeta por causa de Patativa, a partir daquele momento eu quis declamar por causa de Lirinha do Cordel do Fogo Encantado (BESSA, 2018, p. 122).

Sua fala também demonstra que teve acesso à técnica, a estrutura da poesia de Patativa. “Li os poemas, e essa coisa da rima, da métrica, não me cansava, eu queria ler mais”. (BESSA, 2018, p. 33). Dessa forma, defendemos que conhecer a técnica é fundamental, porque para desenvolver a atividade criadora, segundo a teoria histórico-cultural, é preciso conhecer os conteúdos e os elementos constitutivos de determinada linguagem. Não basta ter apenas o contato, é preciso conhecer e se apropriar dos conteúdos.

Um dos princípios da teoria histórico-cultural é que a apropriação do conhecimento só ocorre na atividade, é necessário que a pessoa entre em atividade, desde a aprendizagem de ações mais simples até as mais complexas, como exemplo, para a criança aprender a andar, ela precisa entrar em atividade de andar, para aprender falar, é preciso entrar em atividade de fala, para aprender ler, é preciso entrar em atividade de leitura, etc. (TSUHAKO, 2016). Foi o que ocorreu com o poeta, ele começou a se inspirar nos poemas de Patativa e começou seus ensaios, entrou em atividade de escrita e escreveu seus primeiros poemas. “Eu tinha coisas para dizer. Então sentei e comecei a escrever. Peguei um poema de Patativa, olhei como era a construção (era uma sextilha), escrevi uma coisa, escrevi outra, saiu meu primeiro poema.” (BESSA, 2018, p. 33).

Com o tempo, foi aprendendo e se inspirando em outras pessoas, desenvolvendo a sua imaginação e a sua atividade criadora, por fim, desenvolvendo a sua poética pessoal, conforme seu dizer: “Com o tempo fui amadurecendo, entendendo melhor o que eu queria passar para as pessoas, e hoje acho que tenho um estilo próprio. Mas surgiu assim: escrever, através de Patativa, e declamar, através de Lirinha.” (BESSA, 2018, p. 123)

Por meio do seu relato, podemos ratificar que todo conteúdo do psiquismo é social e ideológico.

O indivíduo como proprietário dos conteúdos da sua consciência, como autor das suas ideias, como uma personalidade responsável por suas ideias e desejos, é um fenômeno puramente socioideológico. Portanto, o conteúdo do psiquismo “individual” é tão social por sua natureza quanto a ideologia, e o próprio grau de consciência da sua individualidade e dos seus direitos interiores é ideológico, histórico e está inteiramente condicionado pelos fatores sociológicos. Todo signo é social por natureza e o signo interior não é menos social que o exterior. VOLOCHINOV, 2017 p. 129)

No senso comum, principalmente em relação às linguagens artísticas, as pessoas costumam pensar que, para criar, é preciso ter dons ou talentos naturais e, esse pensamento também rondou o pensamento do poeta ao dizer: “Coloquei na cabeça que queria ser poeta, mas não sabia se tinha o tal do dom – coisa que até hoje não entendo muito bem. Eu não sabia se tinha talento, mas tinha o sentimento, a vontade.” (BESSA, 2018, p. 34).

Sobre essa questão Martins (1992), esclarece que não é uma questão de dom, mas de “dão”, pois se te “dão” condições favoráveis, se a criança, em suas relações sociais, obtiver as condições favoráveis, poderá se desenvolver plenamente. (MARTINS, 1992, p.37)

Assim, quando as pessoas dizem que não criam nas linguagens artísticas, não é por falta de dom ou talento, mas devido a condições sociais que não favoreceram o acesso ao conhecimento sobre as diversas linguagens. Nesse sentido, a psicologia histórico-cultural estabeleceu a lei segundo a qual o ímpeto para a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente (VIGOTSKI, 2009, p. 41). Dessa forma, a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis porque percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. [...]. Dessa maneira também se explica a distribuição desproporcional de inovadores e de pessoas criadoras em diferentes classes. As classes privilegiadas detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área de ciência, da técnica e das artes porque é nessas classes que estão presentes todas as condições necessárias para a criação (VIGOTSKI, 2009, p. 42.)

Portanto, devemos considerar que, quando as pessoas dizem que não são criativas, que não têm imaginação, na verdade elas não tiveram a oportunidade de desenvolver suas capacidades. A falta de talento do indivíduo está camuflada nas condições sociais e na qualidade da educação que ele recebeu.

Após a análise desses excertos do poeta Bráulio Bessa, que foi se constituindo como sujeito autor nas relações sociais, constatamos que só será possível o desenvolvimento humano nas diversas áreas do conhecimento, de nossas crianças, inclusive no artístico, se elas forem inseridas num meio social que lhe ofereça condições favoráveis de aprendizagem, levando em consideração as especificidades de cada período do desenvolvimento infantil.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos refletir sobre a importância do acesso à cultura mais elaborada para o desenvolvimento humano, com o objetivo de pôr em discussão a importância da literatura infantil para a criança no espaço escolar.

Insistimos que, no processo de transformação da realidade, a existência do pensamento teórico é primordial, pensamento que é uma conquista do desenvolvimento psíquico superior. E para que a criança avance, é preciso que sua relação com a realidade passe a ser mediada por signos e, os livros de literatura infantil com suas narrativas, com seus diversos recursos visuais de expressão, tornam-se linguagem, ou seja, a relação com a realidade passa a ser mediada pelos textos verbais e pelas imagens, proporcionando um salto qualitativo no psiquismo da criança.

Lembramos que ao pensamento teórico compete os domínios da criação que o tornam a forma mais desenvolvida de pensamento consolidada pela humanidade. A ele

une-se outra função psicológica importante, a imaginação, que é uma função complexa e expressa-se na construção antecipada da imagem do produto a ser alcançado pela atividade. Desta forma, a imaginação conduz à transformação criativa da realidade (MARTINS, 2011).

Nesse sentido, consideramos que o trabalho desenvolvido com o livro de literatura infantil, no qual os recursos verbais e visuais são utilizados para comunicar ou expressar ideias, pensamentos, sentimentos, possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas, em especial, a imaginação, base para o desenvolvimento da atividade criadora e para o pensamento teórico, sendo fundamental para as crianças da educação infantil, devido ao pensamento empírico predominante nesse período escolar.

Enfim, apesar do momento crítico pelo qual passamos, em função do contexto educacional e político vigente, desejamos e sonhamos... que as práticas escolares possam trazer contribuições para o desenvolvimento das crianças - futuros adultos, possibilitando condições para atuarem de forma consciente na melhoria e transformação criativa de suas realidades, visando à construção de uma sociedade mais justa e mais humana para todas as pessoas.

Finalizamos com um excerto de um poema de Bráulio Bessa:

"Parece até fantasia,
Difícil de acreditar.
Há quem diga que é bobagem,
Que é loucura imaginar.
Mas não perco a esperança,
É imaginando a mudança,
Que se começa a mudar!"
(BESSA, 2018, p.186)

REFERÊNCIAS

ARENA, D.B. A literatura infantil como produção cultural e com instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J.et al (org.) *Ler e Compreender: estratégias de leitura*. Campinas –SP: Mercado de letras, 2010.

AUGUSTO, S. de O. *Ver depois de olhar: a formação do olhar dos professores para os desenhos de crianças*. São Paulo: Cortez, 2014.

BAZZO, J. L. Literatura e infância: fruição ou pretexto? In: DEBUS, E, JULIANO, D.B, BORTOLOTTTO, N,(orgs) *Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas*, Tubarão: Copiart Unissul, 2016. p. 109-122.

BESSA, B. *A poesia que transforma*. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

FARIA, M.A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Tradução Leandro Konder. São Paulo: Círculo do Livro, 1959.

GIROTTI, C.G.G.S. e SOUZA, R.J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R.J., et al (Org.) *Ler e escrever: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

JAKUBINSKI, L. *Sobre a fala dialógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978. Página: 261-284

MANGUEL, A. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011. Tese (Livre-Docente). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru.

MARTINS, L.M.; ARCE, A. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: Em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2010.

MARTINS, M. C. F. D. et al. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 2010.

MARTINS, M. C. F. D. *“Não sei desenhar”*: implicações no desvela/ampliar do desenho na adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

PEIXOTO, M.I.H. *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Campinas: Autores Associados, 2003.

TSUHAKO, Y.N. *O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal*. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

VIGOTSKI, L.S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

UM PRÍNCIPE NO JARDIM DAS ROSAS: ENTE E EXISTÊNCIA EM *O PEQUENO PRÍNCIPE* (1944)

Data de aceite: 23/07/2021

Marcus Baccega

(UFMA)

Para Rafael Balan Zappia

RESUMO: O presente texto visa a propor uma interpretação filosófica e teológica do clássico *O Pequeno Príncipe* (1944), do avião Antoine de Saint-Exupéry, transmutada, ao longo da segunda metade do século XX, em obra-prima de poesia e verdadeiro "romance de formação" existencialista. Muitos adultos leram, para si e para seus filhos, este belo e singelo enredo. Nesta perspectiva, revisitamos os sistemas filosóficos de Platão, Georg Wilhelm Friedrich Hegel e Martin Heidegger para compreender o Dasein que somos na história, bem como a Teologia de Leonardo Boff e a consagrada metáfora da águia e da galinha. Ao fim, enseja-se uma leitura cristã da obra em análise.

PALAVRAS-CHAVE: O Pequeno Príncipe; Ontologia; Existência.

ABSTRACT: The present text aims at proposing a philosophical and theological interpretation of the classic book *The Little Prince* (1944), by the French aviator Antoine de Saint-Exupéry, which was transmuted, along the second half of the 20th. century, into a masterpiece of poetry and true "Bildungsroman" of the Existentialism. Many adults have read this wondrous and simple plot to themselves or their offspring. Under such perspective, we revisit the philosophical systems

by Plato, Georg Wilhelm Friedrich Hegel and Martin Heidegger in order to understand the Dasein that we are in history, as well as the theology of Leonardo Boff and his consecrated metaphor of the eagle and the hen. At the end, we suggest a Christian reading of the work analysed.

KEYWORDS: The Little Prince; Ontology; Existence.

1 | INTRODUÇÃO

Esta reflexão visa a ensaiar e propor, de forma indagativa e sem pretensão conclusiva, algumas hipóteses de interpretação das noções de *ente* e *existência* implícitas ao enredo do clássico e imortal *O Pequeno Príncipe*, escrito, pouco antes de sua morte, pelo avião Antoine de Saint-Exupéry. O militar e aventureiro desapareceu, ao final da Segunda Guerra Mundial, quando sobrevoava o teatro de batalha das Ardenas, na França sob ocupação nazista.

O autor constrói um *alter ego*, um narrador onisciente, em primeira pessoa, processo pelo qual ficcionaliza sua participação direta na trama, narrada à maneira de um resgate de memória desta *persona* narrativa. Ao ser forçado a um pouso inesperado no deserto, no norte da África, o narrador-aviador, já inquieto com os problemas técnicos no motor da aeronave e a iminente falta de combustível, vê-se surpreendido por um menino louro. Sem maiores cerimônias, o então intitulado Pequeno Príncipe solicita que o aventureiro lhe desenhe

um carneiro.

Com o desenrolar da narrativa, o Pequeno Príncipe elucida como veio ao planeta Terra, procedendo do Asteroide B 612, que teria sido observado por um astrônomo turco em 1909, desacreditado por não aderir às vestes ocidentais e permanecer fiel a sua cultura de origem. Ao final da trama, como se sabe, o Pequeno Príncipe padece de morte física, mas retorna, assim, a seu asteroide de origem, de onde jamais cessará de recordar o amigo na Terra, sendo recíproca a atitude do último para com o protagonista.

Serão aqui suscitadas algumas hipóteses de leitura da obra, que procurem responder à questão-problema acerca das ideias de *ente* e *existência* subjacentes ao livro *O Pequeno Príncipe*, com o intuito de propor, ao final, uma senda de interpretação para este livro merecidamente tão universal e formativo.

2 | UM PRÍNCIPE E SUAS LEMBRANÇAS

Se o advento do Pequeno Príncipe no Deserto do Sahara puder ser compreendido enquanto nascimento terreno, ou princípio físico de alguém cujo espírito, ainda que de modo não declarado, tenha já uma preexistência e conhecimentos anteriores à vinda para a Terra, então a filosofia de Platão (427-347 a.C.) deverá ser aqui revisitada.

Com efeito, em seu minúsculo Asteroide B 612, o protagonista – à maneira de uma atemporalidade subentendida – já conhecia a Rosa, os vulcões, o extinto e o ainda vivo, bem como as ervas daninhas que, de modo intermitente, grassavam no pequeno astro. Ao narrar e detalhar sua existência anterior ao Aviador, o Pequeno Príncipe apreende os sentidos recônditos, sobretudo morais, de suas recordações anteriores ao advento telúrico. Neste sentido, a *persona* narrativa constituída por Saint-Exupéry atua como instância de interrogação e indução para que a memória do protagonista não apenas externe, mas sobretudo, compreenda suas vivências pretéritas.

Deste modo, manifesta-se, em primeiro lugar, a dialética platônica, ou seja, pensar por meio de diálogos, da técnica de perguntas e respostas, daquilo que os Escolásticos, na Idade Média Central (séculos XI-XIII), denominarão *disputatio*. Em seu transfundo, como não poderia deixar de ser, é possível entrever a maiêutica socrática, a elocução crítica, que questiona, de forma zetética, as certezas e verdades prévias do interlocutor, a partir do célebre dístico *só sei que nada sei*. De tal modo, o homem virtuoso, como é, por excelência, o Pequeno Príncipe, rememora, por meio da linguagem, as vivências ocorridas, *illo tempore*, no *Topos Uranos*, o mundo das ideias, das formas perfeitas e puras, presentes ao *logos* do Demiurgo que, desde a Eternidade, transformou o *caos* em *cosmo*.

Nesta moldura analítica, o Pequeno Príncipe atua como o *basileus philosophos* (o rei filósofo) da *Callipolis* platônica. Por meio da metempsicose, recorda-se de suas vivências e as compreende, tornando-se capaz de ascender da *doxa* à *episteme*, de um saber opinativo ingênuo e infundado, para o conhecimento rigoroso, metódico, silogístico e acurado da

filosofia. É este sábio, na *Callipolis*, o eleito por Platão, como ideal de governante virtuoso, para a forma de governo mais perfeita, como descreve no Livro IX de *A República* (meados do século IV a.C.).

Convém agora salientar, consoante o pensamento de Norberto Bobbio (*A Teoria das Formas de Governo*, 1976), que Platão parece reconhecer o caráter utópico da *Callipolis*, cuja concreção estaria para além do horizonte histórico, como o pensador discorre no Livro IX de *A República*. Com efeito, ao longo do Livro VIII do mesmo diálogo, Platão concebe a história não como um progresso indefinido, como seria posteriormente pensada pela razão iluminista e seus desdobramentos posteriores. Ao contrário, a história seria o teatro de um regresso definido, em que as formas de governo se deteriorariam progressivamente, partindo da tirania, forma historicamente corrompida da monarquia ideal do rei filósofo. Ocorre, a seguir, a timocracia dos aristocratas (governo fundamentado na concepção de honra), que se desnatura para a oligarquia, o mau governo de poucos. Segue-se, então, a democracia, o governo de muitos, menos desvirtuado que seu par, a oclocracia, o mau governo de muitos, que Platão identifica à mais torpe e corrupta das formas de governo (BOBBIO, 1995: 45-46)

Esta chave exegética poderia descortinar, por exemplo, a razão pela qual o Pequeno Príncipe retorna, em uma clara transmutação metafísica, para seu *locus* originário, desfecho apenas pressuposto no enredo, à maneira da alma platônica que, imortal, transmigra de volta para junto do Demiurgo, no *Topos Uranos*. Lá, e apenas lá, poderá construir o mundo perfeito que tanto o Pequeno Príncipe como o Aviador idealizam.

3 | UM PRÍNCIPE E SEU DESESPERO

Conquanto frutífera em suas possibilidades hermenêuticas, a filosofia idealista de Platão nos parece não conseguir elucidar as camadas mais recônditas de significação da bela obra de Saint-Exupéry. Propõe-se, por conseguinte, outra vertente de leitura, fundamentada na fenomenologia de Martin Heidegger (1889-1976), aqui se coligindo seu pensamento a partir de seu livro mais célebre, *Ser e Tempo* (1927). A fenomenologia de Heidegger, consoante seu programa filosófico, exposto na “Introdução” (*Einleitung*) ao livro, intitulada, precisamente, “A exposição da pergunta pelo sentido do ser” (*Die Exposition der Frage nach dem Sinn vom Sein*), propõe-se ser uma retomada da questão central pelo Ser e, por conseguinte, uma analítica do *Dasein* (HEIDEGGER, 2006: 02-15).

Interessa-nos aqui explorar, ainda que brevemente, a ideia de *Dasein*, apelando para seu sentido em alemão. O termo é, de acordo com a Gramática Normativa alemã, um *Kompositum*, ou seja, um palavra advinda da aglutinação de duas outras, com estatutos gramaticais próprios. No caso em questão, trata-se da associação polissêmica entre *da*, um sinônimo aproximado para *dort*, “lá”, “ali”, mas que pode substituir, oralmente, o “aqui”, *hier*, bem como introduzir uma oração causal, algo como “na medida em que”, “pois”, “haja vista

que”. A expressão alemã compósita, *Dasein*, já se encontra nos escritos de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), sobretudo em *Filosofia do Espírito* (1805) e *Fenomenologia do Espírito* (1807).

Nos termos do Idealismo de Hegel, o *Dasein* é o protagonista de uma experiência da consciência, sendo o processo histórico seu solo ontológico e gnosiológico. O pensar conceitual e rigoroso que é a filosofia deve atuar, justamente, como uma ciência da experiência da consciência na história, que Hegel define por *fenomenologia*. O *Dasein*, o Ser hegeliano, parece, à primeira leitura, estar em permanente movimento, metamorfose, perfeição. Partindo de sua condição primordial de **consciência do mundo circunstante** (*consciência-em-si*) para aquela de uma consciência universal, uma Razão onipresente e onisciente no que concerne à história, instância denominada **Espírito** (*Geist*). Impende aqui observar que, em alemão, também *Geist* é um vocábulo polissêmico, podendo recobrir um campo semântico bastante vasto, integrado por ideias como “espírito”, “intelecto”, “*ethos*”, “imaginação”.

Em seu percurso, o *Dasein* transita, então, da *consciência-em-si* para a **consciência-para-si**, capacidade de autorreflexão do eu), o que lhe permite adentrar o estágio da **arte**, condição em que se consegue transcriar o mundo circunstante na esfera estético-expressiva. A próxima determinidade (*Bestimmtheit*) que prepondera na experiência da consciência do *Dasein* na História é a **religião**, definida como aptidão para conhecer, de forma ainda não completamente intelectual, mas dogmática, os atributos do Espírito Universal, entendido ainda sob a forma de Universal Abstrato. Por fim, a consciência acede à **filosofia**, que, no sistema filosófico de Hegel, pode ser sinonimizada à *ciência*, determinidade em cujo seio consegue sintetizar o conhecimento universal do Absoluto sob a figuração de Universal Concreto.

Tal itinerário de perfeição do Espírito – sempre e repetidas vezes percorrido, como o filósofo alemão salienta no parágrafo 28 do Prefácio à *Fenomenologia do Espírito* – pressupõe um *modus* específico para a transitoriedade fenomenológico-existencial do *Dasein*: a **dialética**. Leiamos:

A tarefa de conduzir o indivíduo, deste seu estado inculto (*ungebildet* – não formado) até o saber, devia ser entendida em seu sentido universal e tinha de considerar o indivíduo universal, o Espírito consciente-de-si (*Weltgeist* – o Espírito do mundo) na sua formação cultural. No que toca à relação entre os dois indivíduos, cada momento do indivíduo universal se mostra conforme o modo como obtém sua forma (*Form*) concreta e sua figuração (*Gestaltung*) própria. O indivíduo particular é o Espírito incompleto, uma figura (*Gestalt*) concreta: uma só determinidade predomina em todo seu ser-aí, enquanto outras determinidades ali só ocorrem como traços rasurados. O indivíduo cuja substância é o Espírito situado no mais alto, percorre esse passado da mesma maneira como quem se apresta a adquirir uma ciência superior, percorre os conhecimentos preparatórios que há muito tem dentro de si, para fazer seu conteúdo presente; evoca de novo sua rememoração (*Erinnerung*), sem, no entanto, ter aí seu interesse ou demorar-se neles (HEGEL, 2003: 35-36).

Em Hegel, cada uma das etapas antes caracterizadas possui um atributo singular hegemônico sobre as primícias, ainda pressupostas, dos demais patamares. Predomina, assim, em cada fase, uma determinidade (*Bestimmtheit*), conforme podemos observar. A passagem de uma a outra ocorre com a experiência do **desespero** (*Verzweiflung*), que equivale à fragilização das imagens do mundo, das percepções e sensações constitutivas da consciência sob a égide de cada uma das determinidades. A fragmentação destas imagens se dá no processo de negação determinada da dialética hegeliana, no qual a determinidade anterior, enquanto ideia, cosmovisão (*Weltanschauung*), é negada, na condição de **tese** por uma **antítese** que lhe era desde o início interna, e que será, por sua vez, negada por outra ideia, engendrando, como **síntese**, uma determinidade nova. A nova figuração da consciência (*Gestaltung*), neste sentido, atua a célebre *Aufhebung* hegeliana, ou seja, nega, supera e conserva a determinidade anterior, em um só movimento dialético.

Não seria difícil tecer uma leitura de *O Pequeno Príncipe* à luz de Hegel, sobretudo se considerarmos que o herói inicia sua caminhada na historicidade deste mundo não *ex nihilo*, mas repleto de experiências prévias, tais como as visitas ao planeta do homem de negócios, do rei solitário e do iluminador de ruas, todos eles podendo ser interpretados como arquétipos de determinidades/teses anteriores.

Se a evolução necessária, *a priori* arquitetada para o *Dasein* é, por excelência, uma dialética em espiral – imagem de História proposta por Giambattista Vico (1668-1744) em *Ciência Nova* (1725) – um trajeto inúmeras vezes percorrido, parece, então, compreensível por qual motivo o Pequeno Príncipe deve retornar ao ponto de origem, a sua condição originária, tendo transitado entre diversas experiências. O sentido da narrativa, de suas múltiplas vivências, lhe é dado decifrar a partir da interlocução com o narrador-personagem.

Neste molde hegeliano, não parece incoerente detectar, na trama de Saint-Exupéry, uma cisão fundamental na vida do Espírito. Envolta em circunstâncias fenomênicas que aparecem como contraditórias, caracterizadas pela dialética e sua negação determinada, a consciência desvela, no entanto, um real que, em sua profundidade, é racional. O **eu**, unidade sintética de representações do mundo, posicionando os entes do mundo diante da consciência em trânsito (*vorstellen*), permanece, ao longo de todo o processo dialético da história (*Geschichte*), em eterna identidade consigo próprio (*eu = eu*). Afinal, se o trajeto do *Dasein* é sempre um percurso renovado, uma rota há muito sabida e trilhada por repetidas vezes, pode-se deduzir, na fenomenologia de Hegel, que a experiência da consciência na história é, no fundo, a todo o tempo, experiência do Espírito.

Entretanto, há outra instância desta Razão universal que repete a senda para sua própria perfeição, talvez à maneira de potencialidades que se tornam atos (Aristóteles): o **sujeito**. Este *sub-jectum*, aquele que é jogado ou projetado na existência sob sua própria égide, é precisamente o indeterminado que, atravessando as diferentes determinidades do *Dasein*, não permite ao Espírito repousar. Em outras palavras, o sujeito impele o Espírito à dialética, à fragmentação das representações de mundo consentâneas a cada

determinidade, ao desespero, à história. Não por acaso, na *Filosofia do Espírito* (1805), Hegel profere:

O homem é esta noite, este nada vazio que contém tudo na simplicidade desta noite, uma riqueza de representações, de imagens infinitamente múltiplas, nenhuma das quais lhe vem precisamente ao Espírito, ou que não existem como efetivamente presentes. É esta noite que descobrimos quando olhamos um homem nos olhos, uma noite que se torna terrível, é a noite do mundo que avança diante de nós (HEGEL, 2006: 17).

Nesta grade semântica, por quê não aventar a hipótese de que tanto o Pequeno Príncipe quanto o Aviador seriam, na verdade, as duas faces da consciência que peregrina em retorno rumo ao Espírito? O Pequeno Príncipe, o **eu**, unidade sintética de representações que permanece eu auto-identidade (provém do Asteroide B 612 e para ele retorna, cumprindo um destino antes traçado); o Aviador, por outro lado, o **sujeito**, que não lhe permite o conforto de um repouso inerte?

4 I UM PRÍNCIPE, SUAS SENDAS, SUAS VIVÊNCIAS

Ao propor as linhas mestras de sua fenomenologia, Hegel pretendia constituir um projeto de filosofia capaz de enfrentar a necessidade de autocertificação da Modernidade, que deve romper com qualquer fundamento metafísico e procurar em si mesma sua legitimação. O pensador alemão concebia o processo histórico de gesta da Modernidade como uma confluência entre a Reforma Protestante do século XVI, que fundou a **subjetividade** de um fiel que mantém contato direto com Deus e interpreta, por si mesmo, as Sagradas Escrituras (sem a mediação do clero), a Revolução Francesa de 1789-1799, que recoloca, em tons dramático-trágicos, a preocupação ético-política com as noções de **Lei Justa e Estado Justo**, e a filosofia de Immanuel Kant (1724-1804), a *Aufklärung*, que pretende sacramentar um **Homem racional em sua maioria intelectual**, libertado de todos os dogmas e pressupostos metafísicos. Para Hegel, a filosofia kantiana é o momento apical da cisão da vida do Espírito, de seu divórcio para com sua substancialidade material.

Todavia, o sistema filosófico kantiano não conseguiu, propriamente, romper com a tradição metafísica da experiência intelectual do Ocidente. Na *Crítica da Razão Pura* (1781), efetivamente, a filosofia de Kant proclama sua “maioridade intelectual”, reverberada no célebre dístico *sapere aude* (“ousai saber”), presente ao texto *O que é a Ilustração?* (*Was ist Aufklärung?*), de 1784. Instaura-se uma ruptura com a tradição neoescolástica e se dissolve a sinonímia, existente desde a Filosofia Patrística da Primeira Idade Média (séculos IV a VIII), entre filosofia e teologia. Porém não se rompe com algo mais profundo, a Metafísica, herança do Mundo Clássico por excelência. O sujeito kantiano, com efeito, é um *eu* para além de toda e qualquer condição de finitude da história, o que implica que o mesmo é dotado de atributos *a priori*, que configuram seu *logos*. Daí Kant apelar para doze categorias de pensamento anteriores a toda a experiência: causalidade, substância

e comunidade (quanto à **relação**) unidade, pluralidade, totalidade (quanto à **quantidade**), realidade, negação e limitação (quanto à **qualidade**) e possibilidade, existência e necessidade (quanto à **modalidade**).

Neste lastro, a filosofia de Kant é, sem dúvida, uma *Analítica Transcendental*, vez que o sujeito é um *eu* transcendental, cujo juízo é formatado pelas 12 categorias inatas de entendimento e pelas noções intuitivas do pensar, *espaço* e *tempo*, fundamentos gnosiológicos dos referidos atributos *a priori*. Apesar de perceber que Kant não rompe com a Metafísica, mesmo que a *Aufklärung* seja a filosofia instituinte da Modernidade, Hegel também não consegue cumprir seu projeto filosófico: romper com os fundamentos metafísicos e fundar um regime de autocertificação para a Modernidade. Como podemos analisar, a história – experiência da consciência no mundo – é um trajeto de determinidades *a priori* estatuídas, porquanto é sempre o Espírito a atuar sua própria fenomenologia.

Neste ponto, deve-se atentar para o pensamento insurgente de Martin Heidegger. Em sua fenomenologia, que converge em pontos fundamentais, enquanto filosofia da existência, com o Existencialismo de matriz francesa, a indagação fundamental pelo Ser, vale dizer, a **questão ontológica** é o móvel existencial do *Dasein*. Perquirir e, principalmente, compreender, não é mais algo que o *Dasein* faça, e sim algo que ele **é**. Em outras palavras, compreender corresponde a seu próprio **estatuto ontológico**.

Esse *Dasein*, talvez melhor apresentado como *da-sein*, é, como se pode adequadamente traduzir, um *ser-aí*, um *ser que é sendo*, um ser em contingência, em situação, em transformação. É precisamente, para Heidegger, a ideia de **ente** (*Seiend* = “aquele que está sendo”), retomando-se a forma gramatical do particípio presente (gerúndio) do verbo latino *sum* (infinitivo *esse*), à maneira de São Tomás de Aquino (1225-1274), na Questão 75 e seguintes da Parte I da *Suma de Teologia* (1266-1274).

Desta forma, o *Dasein* é o ente – aquele que está sempre sendo e em mudança – que pergunta a si mesmo sobre o Ser. O *Dasein*, que é o homem na concreta finitude da história, é ontologicamente **compreensão**, é o Ser compreendendo processualmente a si próprio. Nestes termos, **o ser que é sendo** perfaz suas sendas históricas, concretas, materiais e finitas, não a partir de qualquer determinidade prévia, de qualquer pressuposto *a priori*, mas a partir de si mesmo e do fato irrefutável de que está no mundo, de que está imerso na materialidade. Portanto, o *Dasein* de Heidegger caminha sobre um solo ontológico específico, a **história**, de que apenas ele é capaz, por se tratar do Ser compreendendo a si mesmo processualmente.

Se não há um percurso previamente desenhado, nenhuma trajetória de determinidades arquetípicas a percorrer, *o ser que é sendo* deve construir, a cada momento histórico, a cada *agora*, sua trajetória existencial. Projeto de si na História, em permanente reconfiguração, metamórfico, o *Dasein* constrói seu caminho ao caminhar, sem uma direção prévia. Esta constatação – a historicidade radical da condição humana no mundo e no tempo – foi pronunciada, em termos contundentes, pelo filósofo existencialista francês

Jean-Paul Sartre (1905-1980), em *Ser e Nada* (1943): estamos todos, seres humanos, **condenados à liberdade**. O *Dasein*, que são os homens e mulheres na historicidade de sua condição existencial, é, por excelência, o **existente**. *Existir*, no sentido rigoroso de Heidegger, é *ex-sistere*, ou seja, a cada momento, não apenas “estar fora e para além de si mesmo”, um *ex-stare*, mas suste-se fora de si mesmo, colocar-se em marcha na história. Neste sentido, o existente é um projeto (*pro-jectum*) de si, um ser de experiência no mundo, um ser forjado pelo tempo e pela experiência, a cada passo de seu percurso.

5 | O HORTO DAS ROSAS

A reflexão de Heidegger nos fornece elementos para decifrar o enredo de *O Pequeno Príncipe* enquanto fenomenologia de um ser que é enquanto compreende, que está sempre sendo e se construindo à medida que entende e atribui sentido a suas vivências. Esta condição experiencial do *Dasein* que se interroga, sendo aqui encarnado no Pequeno Príncipe, de apenas atuar sua ontologia radical ao compreender o Ser, na história e por meio da história, elucida por que o protagonista precisou vir à Terra, eloquente alegoria para a consciência de si. Não coincidente com o nascimento biológico, a irrupção da manifestação humana do Ser enquanto compreensão contínua de si se dá com a aquisição da consciência, apta para formular a questão ontológica de fundo: o que é o Ser? Por isso, alegoricamente, o Pequeno Príncipe chega à Terra conduzido por uma migração de pássaros selvagens, alusão aos instintos primários, prévios à experiência ontognosiológica.

Todavia, nesta chave de leitura, como interpretar as vivências/lembranças do Pequeno Príncipe antes de advir à Terra? Mais ainda, o que dizer da morte do personagem, sendo que o foco narrativo suscita, de forma eloquente, o entendimento de que há uma revivescência – uma ressurreição talvez – do mesmo, que então retorna a seu lugar de origem, metáfora de uma condição originária?

A moldura reflexiva que pode desvendar nossa trama nos parece estar em uma vertente do Existencialismo que talvez tenha seu marco de destaque em 1959, com a conversão do filósofo existencialista, jornalista e dramaturgo francês, de vertente socrática, Gabriel Marcel (1889-1973), ao catolicismo. Trata-se do Existencialismo cristão, que inspirou, inclusive, os teólogos católicos reformistas de meados do século XX – com ênfase nos nomes do jesuíta Karl Rahner (1904-1984), Hans Urs von Balthasar (1905-1988) e Hans Küng (1928-2021) – vultos de grande participação e destaque no Concílio Vaticano II (1961-1965).

Na América Latina, o impulso reformista e, na medida do possível, democratizante desse Concílio, idealizado e convocado pelo Papa João XXIII (1958-1963) em torno da concepção de uma **Igreja dos Pobres**, impeliu muitos sacerdotes, leigos e teólogos católicos a adotarem um posicionamento de esquerda, promovendo a emergência da Teologia da Libertação (BOSI, 2013: 329-334). A par do diálogo com o Materialismo Histórico de Karl

Marx, seu transfundo filosófico e teológico repousava sobre a Fenomenologia alemã, especialmente Heidegger, e os existencialistas franceses.

Do campo dos teólogos da libertação, destacamos, por sua produção intelectual intensa e abrangente, o brasileiro Leonardo Boff (nascido em 1938), antigo frade franciscano e hoje católico laico. Dentre seus vários livros, muitos dos quais discorrem sobre a condição ao mesmo tempo histórica e transcendente do ser humano, dois merecem aqui nossa atenção. Em *Tempo de Transcendência* (2000), dialogando com diversas tradições espirituais, Boff parece-nos resgatar um antigo ensinamento moral do Judaísmo, também considerado pelo fundador da Psicanálise, Sigmund Freud (1856-1939): a Educação deve conceder aos homens raízes e asas. Não é difícil perceber que a existência humana é aqui compreendida como uma dialética – em sentido hegeliano – entre o prosaico da imanência e o poético da transcendência.

Convém já assinalar que o Existencialismo cristão pode ser aduzido não como concepção teológica ou caminho de espiritualidade – ou seja, em um viés religioso – mas como uma filosofia da existência que repropõe o tema da transcendência a partir de pensadores não filiados ao Cristianismo. O próprio Freud concebe a transcendência como faculdade própria ao intelecto e ao aparelho psíquico, de pensar para além do tempo presente, de projetar a história, de estar para além de sua finitude por meio do pensar. A transcendência nasce da angústia existencial e é movida pelo desejo, a libido, que não se restringe, como vulgarmente se interpreta, à volúpia ou mero desejo sexual (*Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, 1905). Em torno da libido, enquanto estrutura de transcendência psíquica, dá-se a tensão permanente entre *Eros* e *Tanatos*, vale dizer, as pulsões de vida e morte (retorno à condição oceânica originária e indistinta no ventre materno).

Em *Tempo de Transcendência*, Leonardo Boff associa o pensamento de Freud acerca da libido à tônica do desejo na filosofia de Santo Agostinho de Hipona (354-430), que move a alma racional do Homem para o inefável objeto de seu desejo, que é Deus. É célebre a frase do Bispo de Hipona ao principiar as *Confissões* (398), ensaio que, em nosso tempo, poderia ser considerado “autobiográfico”, dirigindo-se a Deus, em contrição por seus pecados: *Feciste nos ad Te. Cor nostrum inquietum est donec resquiecat in Te* (“Fizeste-nos para Ti e nosso coração não encontra repouso senão em Ti”). A leitura de Boff identifica, no pensamento de Agostinho, uma positividade do desejo, que move os homens para aquilo a que, naturalmente, aspiram: a felicidade. Este Padre da Igreja defina a vida feliz no Livro X, 22, das *Confissões*: *beata vita est gaudere de Te, ad Te, propter Te* (“a vida feliz é gozar de Ti, para Ti e por causa de Ti”).

Na obra de Boff, os seres humanos, vocacionados para o Amor de Deus, são, alegoricamente, como uma árvore. Suas raízes estão permanentemente fincadas ao solo, ao chão, ao substrato concreto que lhes concede sustento. Ao mesmo tempo, sua copa interage com os pássaros, a chuva, o vento, o sol, as forças cósmicas. As raízes a que

se referia Freud, portanto, são a dimensão de materialidade e imanência. Já a copa, que acena para o universo, representa a transcendência, a capacidade de romper e superar os interditos e insuficiências da materialidade do mundo. Ambas as dimensões compõem, no movimento dialético de uma filosofia concreta (Marx), a historicidade da condição humana, que se desenha no permanente diálogo entre o material e o ideal, forjando o real histórico.

Em outro livro, anterior, *A Águia e a Galinha: Uma Metáfora da Condição Humana* (1997), Boff propõe uma metáfora fundamentada em um conto popular da região de Gana, mobilizado pelo educador e líder político James Aggrey. O relato narra como uma águia filhote, resgatada por um caçador ao cair do ninho, foi criada junto às galinhas do mesmo caçador, tornando-se como elas, incapazes de voar alto. Todavia, após alguns intentos fracassados, quando o caçador solta a águia, já adulta, do topo de um penhasco íngreme que circunda um bosque, a águia experimenta a suprema liberdade de voar, ganha os altos céus e recupera sua plena condição de rainha dos ares.

Como sugere Leonardo Boff, assim é o ser humano. Potencialmente *águia*, concretamente *galinha*. A condição humana no mundo e no tempo é uma tensão constante entre estas duas dimensões. Sob o prisma político, os sistemas socioeconômicos opressivos e desumanizadores – o Capitalismo e seu *ethos* burguês ultra-relativista, por excelência – nossa dimensão de águia é denegada, restrita, tentando-se aniquilá-la. A tônica do pensamento de Boff, no entanto, não está em recusar nossa dimensão *galinha* – nossa historicidade e o caráter material e concreto de nossa existência – e sim em reaver nossa potencialidade de *águia*, capacidade de transcendência, pressuposto para a aptidão do Dasein para *compreender sendo*, e *ser compreendendo*. Apenas a faculdade intelectual e psíquica de transcender, visitar e reconstruir o passado com a memória e projetar o futuro com a utopia, pode ensejar nossa capacidade de entender, permitindo que o tempo atue sua produtividade hermenêutica (Hans-Georg Gadamer, *Verdade e Método*, 1961).

Mas por qual razão este conceito do ser humano nos parece o mais virtuoso em possibilidades hermenêuticas quanto a *O Pequeno Príncipe*? Adentremos o horto das rosas, verdadeiro oásis no deserto percorrido pelo Príncipe e pelo Aviador. As rosas suscitam a lembrança da Rosa, o ser mais precioso do Asteroide B 612, que o Pequeno Príncipe aprende a contemplar e rememorar em cada estrela do céu noturno do deserto. As rosas deste jardim, *locus* da introspecção, da meditação e de aprendizado, são como sacramentos daquela Rosa primordial, da Rosa que existe para além da materialidade da peregrinação terrena, da Rosa eterna, atemporal. No fundo, as rosas convidam, com vigor, ao retorno à Rosa cósmica, que permeia todo o universo ao ser contemplada em cada estrela. O Pequeno Príncipe aprende a reconhecer a sacralidade da Rosa e, com fulcro nesta resignificação, aprende também a sacramentalizar as rosas do jardim, em meio ao deserto.

A propósito, que sentido alegórico teria, na narrativa de *O Pequeno Príncipe*, o deserto, ou melhor, o fato de o viajante espacial ter vindo à Terra justamente pousando

sobre o deserto? Pensamos que Leonardo Boff apresenta uma possibilidade plausível para nossa exegese. Em *Tempo de Transcendência*, o teólogo e filósofo refere-se ao deserto como *locus* de irrupção do humano. Refere-se, como sinônimo genérico, à savana da África centro-ocidental, onde teria existido um primata ancestral do *Homo sapiens sapiens*, o *Australopithecus*. O deserto metaforiza as agruras, sofrimentos, carências, insuficiências, desafios da materialidade do mundo. É na ausência radical que, afinal, os homens e mulheres precisam, para subsistir, reinventar-se a cada momento, hominizarem-se processualmente.

Esta hipótese encontra respaldo na Filosofia Patrística, em especial no pensamento de Santo Agostinho. Em sua metafísica, como encetada em *O livre arbítrio (De Libero Arbitrio)*, escrito no ano seguinte àquele em que o *rhetor* romano assume o episcopado em Hipona (395), a História, como dimensão da vida terrena dos homens, inicia-se após o Pecado Original. O Jardim do Éden é o reino da liberdade, onde o casal primordial, Adão e Eva, não precisa trabalhar, pois pode se servir dos frutos de todas as árvores do Paraíso terrestre, à exceção da Árvore do Conhecimento do Bem e do Mal.

O Pecado Original é compreendido, por Agostinho, como metáfora para a ambição dos homens por poder, já que, com fundamento em Paulo de Tarso, o Padre da Igreja concebe que o Mistério da Iniquidade, a existência do mal no mundo, decorre da liberdade humana. A Queda Original precipita o Homem ao reino da necessidade, à História. O Bispo de Hipona a compreende como dimensão em o Homem é destinatário perpétuo, enquanto transitar neste mundo, do anátema de Deus, ao expulsar Adão e Eva do Éden: “comerás o pão com o suor do teu rosto” (Gen. 3,19).

Está, portanto, posta a concepção do mundo terreno como um “vale de lágrimas”. Paulo de Tarso, na *Epístola aos Hebreus*, em dois momentos, refere-se à pátria verdadeira dos cristãos como a Jerusalém Celeste, definindo a condição humana neste mundo como peregrinação (Hebr. 11,16 e 13,14). Por certo, a reflexão de Leonardo Boff vislumbra uma positividade neste processo da história, como deserto, sim, mas um horizonte aberto a infinitas possibilidades para que os homens construam seu próprio destino.

A Rosa eterna, de sua condição atemporal no Asteroide B 612, convida o Pequeno Príncipe a retornar para sua “pátria cósmica”, sua condição demiúrgica primordial, por meio das rosas do horto e dos ensinamentos da Raposa que se seguem ao encontro – sacramental – do personagem com as várias rosas deste mundo, logo transparentes ao olhar do Príncipe nas estrelas do céu. Deus, da mesma forma, convida-nos a regressar a Ele, nosso verdadeiro *locus* de pertença primária, por meio da diafania de todos os entes deste mundo ao Ser, que é Deus, por excelência.

E o faz tornando cada ente participante da substância do Ser, através das experiências sacramentais, que significam a continuidade da densidade da Graça no mundo, tomando aspectos, formas, linguagens e símbolos os mais diversos, desde que se consumou o Mistério da Paixão de Cristo. E Deus realiza sua experiência máxima de amor com a

transcendência, com a encarnação de Seu *Logos* em um homem histórico, o profeta Jesus de Nazaré. Deus nasce e se hominiza – Cristo será seu sacramento por excelência – trazido à luz pela Rosa Mística, Maria. A Rosa do Asteroide B 612, imperfeita, tantas vezes pueril, eivada de vaidades e caprichos, será ressignificada pelos ensinamentos da Raposa – olhar e ver com os olhos do coração – tornando-se imagem e símbolo da outra Rosa, desde sempre redimida pela Graça, Maria.

Neste percurso existencial, exatamente como se dá na moldura do existencialismo/fenomenologia de Heidegger, o *ser que é sendo* revela-se, afinal, como o Pequeno Príncipe, um **ser-para-a-morte**. A morte, único evento fatal e necessário dentre as múltiplas e indefinidas vivências do *Dasein*, assinala a finitude do tempo e da história. Nestes termos, para Heidegger, distintamente de Sartre e sua filosofia do absurdo, a morte não é um sem-sentido, um nada que desconstitui e fragiliza a vida, denotando sua inconsistência, mas justamente o oposto. A morte, marco existencial da finitude, consiste, por isso mesmo, na própria fonte das temporalidades. Da morte, que é o não tempo, advém o tempo que constitui a própria substância metamórfica do *Dasein*. Pode ser interessante pensar que, para Santo Agostinho, o tempo se origina na Eternidade, que também é o não tempo (Livro XI das *Confissões*).

Da mesma forma, no Existencialismo Cristão de Leonardo Boff, a morte – transmutação espiritual que nos conduz à reunião sagrada com o Mistério que permeia o universo, Deus – concede um sentido proposto para a história. Neste ponto, impende salientar que a mesma Serpente que tenta, no início da vivência/experiência-existência do Pequeno Príncipe neste mundo, impedi-lo de se hominizar na história, prometendo-lhe retorno imediato a seu pequeno planeta, é a causa eficiente de sua morte.

Não é difícil associá-la, afinal, à Serpente que, no Jardim do Éden, seduziu Eva e a induziu a provar do fruto proibido, para tornar-se como Deus. Tornar-se onipotente, onisciente e onipresente – os três clássicos predicados teológicos de Deus – faria desnecessária a vivência histórica. Ao fim, obstaría categoricamente a hominização no tempo e no concreto do espaço e, com ela, a liberdade da autoconstrução percursiva do *Dasein* que somos. No entanto, a Serpente, ao fim, será o ádito, o misterioso limiar da transmutação do Pequeno Príncipe, que lhe permite o retorno à condição originária. O Mistério da Iniquidade, desta forma, e na medida em que é fruto da prática da liberdade humana, vai-se converter em instância de redenção escatológica, para o Pequeno Príncipe e, por consequência, para si mesmo.

6 | CONCLUSÃO

Acreditavam os antigos gregos que, enquanto lembrada pelos vivos e celebrada nos jogos fúnebres (exéquias) e outros em homenagem a sua memória, a alma seria imortal. Neste sentido, o propósito deste breve ensaio é, em primeiro lugar, render um devido

tributo à sensibilidade e aguda inteligência de Antoine de Saint-Exupéry, que experimentou, ele mesmo, uma senda misteriosa para a atemporalidade da morte. Cabe uma célebre ponderação do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961): homenagear o pensamento de alguém não implica ter de incensá-lo, mas significa manter vivas suas ideias por meio de sua permanente visita e discussão.

A filosofia existencial de matiz cristã, implícita em *O Pequeno Príncipe*, refaz, com sofisticada simplicidade, o convite para o sentido na história. Repropõe a premência de que os “adultos” voltem a ser como “crianças”, como o Pequeno Príncipe. Há aqui uma alegoria, que insta nossos contemporâneos, prisioneiros de um claustro de ausência de sentidos e de incapacidade para criá-los, a uma nova forma de existir, de construir história. No fundo, a dotar de sentido poético o prosaico do mundo, reverter, sem renunciar ao exercício da razão, o **desencantamento do mundo** percebido por Max Weber. Sobretudo, não aceitar que o **reencantamento do mundo** se dê pelo fetiche do Capital (BACCEGA, 2008: 47-49).

O amor fraterno que se instaura entre o Aviador e o Pequeno Príncipe, por fim, relembra-nos de que o *da-sein* que somos pode apenas se perfazer com o outro, pelo outro e para o outro. A necessária experiência histórica da alteridade define sua identidade, tal como a morte define a finitude da vida e a atemporalidade engendra o tempo. É, em suma, um *mit-sein*, um **ser-com**. Esperamos, assim, que o belo livro de Saint-Exupéry possa, reavivado como a alma imortal dos gregos, continuar sua sina – provavelmente árdua como no mito de Sísifo – de ensinar-nos os arcanos do ser-com. Enfim, para mais uma vez apelar à metafísica de Agostinho e sua psicologia introspectiva, o Pequeno Príncipe é aquele que repete (*re-pete*, pede novamente), existencialmente, a máxima do Bispo de Hipona: eu me tornei uma questão para mim mesmo (*mihī ipse quaestio factus sum*), nas *Confissões*, Livro X, 33.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, Marcus. “O fetiche do Capital e a clausura do imaginário”. In: *Escritas*. Goiânia: Universidade Federal de Tocantins, 2008.

_____. “O conceito de História para Hegel”. In: *Caminhos da História*. Montes Claros: Editora Unimontes, 2009.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Editora Paulus, 2008.

BOBBIO, Norberto. *A Teoria das Formas de Governo*. Brasília: Editora da UnB, 1996.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha*. Uma metáfora da condição humana. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. *Tempo de Transcendência*. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2002.

BOSI, Alfredo. "Teologias, sinais dos tempos". In: Idem. *Entre a Literatura e a História*. São Paulo: Editora 34, 2013.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à História da Filosofia*. Dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HEIDEGGER, Martin. *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2006.

KANT, Immanuel. "Was ist Aufklärung?". In: SLOTERDIJK, Peter (Org.). *Philosophie Jetzt*. Frankfurt-am-Main: DTV, 2000.

REALE, Giovanni. ANTISERI, Dario. *História da Filosofia*. Filosofia pagã antiga. São Paulo: Editora Paulus, 2007.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Le petit prince*. Paris: Éditions Gallimard, 2007.

SANTO AGOSTINHO. *O Livre Arbitrio*. São Paulo: Editora Paulus, 1997.

_____. *Confissões*. São Paulo: Editora Paulus, 2003.

SANTO TOMÁS DE AQUINO. *Suma Teológica*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

CAPÍTULO 5

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM DESTAQUE A APRENDIZAGEM A PARTIR DA LITERATURA

Data de aceite: 23/07/2021

Data de submissão: 03/03/2021

Elisangela Alves dos Reis

Universidade Paranaense – UNIPAR
Umuarama – Paraná
<https://orcid.org/0000-0002-5913-8261>

Marlene Sampaio da Silva Miranda

Centro Municipal de Educação Infantil Rubem
Alves
Umuarama – Paraná
<https://orcid.org/0000-0003-1978-3853>

RESUMO: A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e, por isso, é uma fase de suma importância para a formação social e cultural da criança enquanto sujeito histórico, construtor de conhecimentos, dotado de capacidades e habilidades que são aprimoradas por meio das brincadeiras e interações que promovem vivências desencadeando experiências significativas que contribuem para as aprendizagens futuras. Diante disso, o presente trabalho problematiza como a literatura infantil pode ser compreendida como recurso potencialmente significativo no processo de ensino aprendizagem, construção de vivências e transmissão cultural sob o viés pedagógico. Nesse sentido, compreendemos que a literatura infantil deve ser abordada a partir das situações planejadas e intencionais durante as rotinas diárias. Partimos do pressuposto de que os diferentes espaços na educação são favoráveis

para os experimentos facilitam a concepção de entendimento de mundo que a criança constrói, pois nos espaços as crianças encontram objetos e brincam. A pesquisa demonstrou a importância da literatura infantil na fase inicial da aprendizagem, por meio do estudo de teorias e práticas educativas, enfatizando o brincar e interações entre as crianças, organização dos espaços com afirmações voltadas as práticas educativas planejadas, significativas e intencionais para o melhor entendimento e reflexões sobre processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Pedagógicas. Educação Infantil. Literatura.

PEDAGOGICAL PRACTICES IN CHILDHOOD EDUCATION: FEATURES LEARNING FROM LITERATURE

ABSTRACT: Early childhood education is the first stage of basic education and, therefore, it is an extremely important stage for the social and cultural formation of the child as a historical subject, a builder of knowledge, endowed with capacities and skills that are improved through play and interactions that promote experiences, triggering significant experiences that contribute to future learning. Given this, the present work problematizes how children's literature can be understood as a potentially significant resource in the process of teaching, learning, building experiences and cultural transmission under the pedagogical bias. In this sense, we understand that children's literature should be approached based on planned and intentional situations during daily routines. We start from the assumption that the different spaces in education

are favorable for the experiments facilitate the conception of understanding of the world that the child builds, because in the spaces the children find objects and play. The research demonstrated the importance of children's literature in the initial phase of learning, through the study of educational theories and practices, emphasizing play and interactions between children, organization of spaces with statements aimed at planned, meaningful and intentional educational practices for the best understanding and reflections on the educational process.

KEYWORDS: Pedagogical practices. Child education. Literature.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, diante da importância de se pensar em práticas educativas significativas que alicerçam uma base educativa sólida e consistente, discorre sobre alguns métodos, técnicas e recursos, sob a óptica literária e com o olhar para organização dos espaços relacionados às práticas docentes cotidianas.

Para tanto foram levantadas as seguintes problemáticas: Qual a importância da literatura infantil na fase inicial da aprendizagem? Como a literatura contribui para o processo educativo das crianças da Educação Infantil? Quais práticas educativas a partir da literatura estão inseridas nas rotinas da Educação Infantil?

Esses questionamentos operantes nos permitem compreender como a literatura pode como um recurso potencialmente significativo, que nessa etapa pode agregar resultados positivos às propostas educativas no trabalho com as crianças pequenas.

Além disso, a literatura infantil pode ser compreendida como canal de aprendizagens, construções de vivências e transmissão cultural com viés pedagógico que perpassa o processo de ensino aprendizagem, devendo ser abordada a partir das situações planejadas e intencionais durante as rotinas diárias.

A pesquisa bibliográfica e documental permitiu investigar e analisar como os autores abordam o uso da literatura infantil, organização dos espaços, brincadeiras e interações que produzem experiências e conhecimentos, com isso nos abre um leque na imaginação e criação estratégias planejadas.

Os diferentes espaços na educação são favoráveis para os experimentos, escolhas que facilitam a concepção de entendimento de mundo que a criança constrói, nos espaços as crianças encontram objetos e brincam. De acordo com Hank & Brancher (2006) o espaço precisa ser atraente e estimulador para que a criança se interesse em brincar e explora, "um lugar onde as crianças possam brincar, criar e recriar suas brincadeiras sentindo-se assim estimuladas e independentes" (HANK & BRANCHER, 2006).

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e, por isso, é uma fase de suma importância para a formação social e cultural da criança enquanto sujeito histórico, construtor de conhecimentos, dotado de capacidades e habilidades que são aprimoradas por meio das brincadeiras e interações que promovem vivências desencadeando experiências significativas que contribuem para as aprendizagens futuras.

Na atualidade, as crianças permanecem a maior parte do tempo em Centros Municipais de Educação Infantil, onde devem ocorrer as aprendizagens iniciais como também, o desenvolvimento da fala, as interações sociais, o despertar pelo gosto pela leitura e o entendimento de mundo, entre muitos outros aprendizados.

Nesse contexto, o docente deve planejar momentos que evidenciam experiências e vivências cotidianas na instituição de educação infantil, para o aprimoramento do processo educativo e permitir que a criança estabeleça vínculos afetivos, interações e autonomia, na rotina diária da instituição de educação infantil.

2 | A IMPORTÂNCIA DO USO DA LITERATURA INFANTIL NA FASE INICIAL DA APRENDIZAGEM

Durante o desenvolvimento da fase humana, a infância é a que mais caracteriza a criatividade, o despertar da curiosidade e a imaginação, certamente a literatura tem uma parcela de colaboração para isso acontecer, em especial a literatura infantil se constitui numa fonte saudável de novos conhecimentos, as histórias infantis trabalham na formação humanizada de forma crítica e reflexiva.

Para entender a importância da literatura infantil é preciso percorrer caminhos e fazer breve um resgate sobre a produção de obras voltada ao público infantil. Nesta perspectiva a literatura surge na tradição oral, suas fontes estão no folclore com lendas, mitos e narrativas, o homem buscou na formação da literatura infantil devido suas necessidades de transmitir fatos ideias, encontrando assim uma maneira de transmitir heranças culturais que estavam acumuladas no tempo, desta forma a literatura e a oralidade tem um forte elo. (COSTA, 2003).

Segundo Cunha (1999) a produção de obras voltadas para o público infantil inicia-se em meados do século XVII momento este que ocorreram diversas mudanças na sociedade, a partir disso a criança passa a ser tratada com características próprias deixando de ser confundida com adultos em miniatura, desta forma em cada país foram surgindo propostas de diferentes obras literárias infantis, no Brasil a literatura inicia com obras pedagógicas adaptadas de produções portuguesas representando a dependência das colônias, sendo representada por Carlos Jansen (Contos Seleto das Mil e Uma Noites, Robson Crusóé, As Viagens de Gulliver a terras desconhecidas).

Mais tarde Monteiro Lobato introduz a verdadeira literatura infantil brasileira que rompeu com os padrões europeus por possibilitar a identificação do leitor com o meio natural onde crianças se tornam heroínas de suas aventuras. A partir do século XVIII, houve aperfeiçoamento da tipografia no Brasil, isso trouxe benefícios á cultural brasileira as indústrias de livros se tornaram resistentes, a comercialização de livros expandiu-se. “Os laços entre a literatura e as escolas começaram a partir deste ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas” (LAJOLO & ZILBERMAN, 2003, p.18).

A Literatura passou a ser vista como intermediária entre a sociedade de ensino e a

criança com o surgimento de obras voltadas para crianças no século XIX, porém somente no século XX teve fortalecimento, para Lajolo & Zilberman (2003) a literatura infantil apresenta uma forte herança da literatura de Lobato.

Após vários percursos a literatura chega nos dias atuais renovada com características próprias para crianças, a literatura infantil educa, favorecendo o equilíbrio das emoções e compreensão, assim enriquece suas experiências escolares e pessoais na vida da criança.

Na contemporaneidade, a literatura infantil tem apresentado suas contribuições fundamentais, sendo assim buscamos entendimento de que o ato de contar histórias deve continuar vivo para Abramovich (1997) é necessário que o professor conte histórias para seus alunos, pois a literatura infantil é uma ferramenta encantadora e na infância contribui para construções de aprendizagens, novos conhecimentos, enriquecimento da criatividade e de todos os fatores que permeiam a infância.

Muitos autores se dedicaram em escrever histórias criativas, engraçadas e envolventes para crianças fazendo com que a criança reflita e raciocine sobre o que foi contada descobrimos que Rocha (1998) é uma delas, a autora afirma que em sua infância foi adornada por várias histórias e isso fez suscitar em seu interior o desejo pelo mundo da criatividade e imaginação, Na capa de uma das obras da autora encontramos implícita uma afirmação que nos remete acreditar que contar histórias para as crianças é investir na formação psicológica e intelectual da criança.

Na minha família a história esteve sempre presente, contos de fadas, mil e uma noites, contos folclóricos, lidos ou contados pela mãe, pelo pai, principalmente pelo avô. Meu avô conhecia e contava todas as histórias que existiam. E assim a história entra na minha vida. Hoje sou eu que conta histórias (ROCHA, s/p, 1998).

As histórias infantis criadas pela autora encorajam a criança a encarar medos, frustrações, inseguranças e curiosidade estimulando a criatividade e encanto sem menosprezar os sentimentos da criança, possibilitando novas descobertas que podem fazer a diferença no desenvolvimento da infantil.

Segundo Abramovich (1997) o ato de contar histórias é uma arte, no início o contato da criança com o texto acontece de forma oral ao ouvir as histórias, as histórias infantis trabalham na construção reflexiva, no contexto social literário.

Para o desenvolvimento pleno da criança, é importante ouvir muitas histórias, escutá-las é começo da aprendizagem, é vivenciar diferentes emoções, também ajuda em sua formação, sendo o caminho pra formação de um leitor capaz adquirir compreensão do mundo, a partir das histórias as crianças se sentem encorajadas para enfrentar problemas que muitas vezes afligem seu cotidiano, é comum no imaginário infantil a identificação os com personagens que estão presentes nas obras, um gênero literário bem selecionado produz reflexões.

Ler história para crianças sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as

situações vividas pelas personagens” (ABRAMOVICH, 1997, p.27), ouvir uma história suscita o imaginário, é poder viajar em outros tempos conhecendo novos lugares.

Para Chaves, (2011) a literatura promove informação cultural que fortalece a imaginação despertando o interesse e o prazer pela leitura.

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida (BRASIL, 1998, p.143).

Coelho (2005) destaca a literatura infantil como linguagem específica determinante de uma experiência humana, auxilia o desenvolvimento da criança no que diz respeito aos sentimentos, emoções e gosto literário. Desta forma ” literatura infantil [...] é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real,” [...] (COELHO, 2000:p. 27). É um fator a ser aproveitado de forma arrojada na prática pedagógica, Coelho ainda cita que as narrativas contos de fadas são vivências promovidas pela experiência humana que adornam o imaginário do leitor nesta perspectiva cabe ao professor valorizar o conto de fadas, através das histórias ouvidas a criança constroem leitura de mundo, a literatura vem encantando a humanidade com emoções e vasta sabedorias extraídas das lições aventuras que entrelaçam os personagens das histórias cuja a essência está na genuinidade das pessoas.

De acordo com Marafigo (2012), a literatura infantil é fonte de grande contribuição para aprendizagem, portando esse instrumento deve ser utilizado de forma adequada com intuito de que o aluno perceba a leitura como algo que transmita prazer, dessa forma cabe ao professor pensar em suas práticas educativas maneiras de propiciar momentos de leitura para as crianças aproveitando que a infância é a fase propicia para firmar a base da aprendizagem leitora devem ser incentivadas práticas sociais de leitura e escrita.

A leitura infantil é extremamente prodigiosa em suscitar a imaginação ao mundo das aventuras. Durante o período de desenvolvimento, a criança deve ser estimulada a sentir-se motivada em busca do interesse no conteúdo do livro e pelo treino da linguagem. O estímulo precoce é muito eficaz, tendo em vista que levam as crianças a foliar os livros, despertar o desejo de ler a praticar com maior assiduidade à narrativa de histórias e a leitura oral. (MARAFIGO, 2012, p. 6)

Na Educação infantil as crianças são estimuladas a gostar de ouvir histórias, os momentos em que o professor é mediador da prática de leitura devem ser diários para que haja eficácia o professor deve demonstrar satisfação e prazer ao ler, para que a criança sinta desejo de imitar, utilizar literatura desde a educação infantil é prática fundamental e necessária para que desde os primeiros anos a criança tenha o contato com livros.

Na matéria de capa da Revista Criança edição de Setembro (2005) Maricato aborda sobre a importância das histórias orais e escritas entrarem no contexto infantil desde cedo a autora relata que isso contribuirá positivamente para que a criança goste de ler e sinta-se estimulada a conhecer e manipular o livro e assim surgem descobertas e aprendizagens através das imagens e percepções com a qual a criança se sente leitora, fomentando estímulo a criatividade e imaginação.

A criança lê do seu jeito muito antes da alfabetização, folheando e olhando figuras, ainda que não decodifique palavras e frases escritas. Ela aprende observando o gesto de leitura dos outros – professores, pais ou outras crianças. O processo de aprendizado começa com a percepção da existência de coisas que servem para ser lidas [...] (MARICATO, 2005, p.18).

No campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação a BNCC (2017) caracteriza o professor como mediador que auxilia o desenvolvimento do gosto pela leitura na criança através de experiências que podem ampliar o conhecimento de mundo e aguçar a imaginação, deixando evidenciado que

Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas [...] representação da língua (BRASIL, 2017, p. 40).

É importante destacar que esse contato com materiais impressos na educação infantil não tem objetivo de alfabetizar e sim de que a criança vivencie situações diárias em possa ouvir histórias lidas ou contadas pelo professor na educação infantil devem acontecer momentos em que essas práticas promovam experiências leitoras.

De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil são de grande importância os hábitos de leitura mesmo que a criança não saiba ler formalmente, para as crianças pequenas ouvir uma leitura é o mesmo que ler.

O documento (RCNEI) concernente a educação infantil evidencia que a prática de ouvir histórias contribui para que as crianças adquiram novos conhecimentos, visto que as crianças gostam de ouvir as mesmas histórias, para aprendê-las prevendo emoções. “A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não é o seu”(BRASIL, 1998, p.143).

Ao ler uma história o docente cria uma preciosa alavanca para aprendizagem de novos vocabulários. Sendo assim a literatura não deve ser entendida como passa tempo, pois tem um valor mensurável, “[...] encontrou-se na literatura infantil um grande aliado nesse processo, pois esta auxilia no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança” (SILVA & LIMA, 2012).

Para Oliveira (2017), a literatura permeia o lúdico, imaginário atribuindo um papel indispensável na concepção cultural e crítica do indivíduo, colabora para o alicerce de uma base letrada com foco na formação de futuros leitores. Em sua pesquisa para dissertação de Mestrado Constatou que vários autores

Estabelecem uma relação entre os conceitos de letramento literário e formação do leitor, pois consideram que, nas instituições de Educação Infantil, as práticas de leitura literária contribuem para a formação do leitor, principalmente o literário, já que os livros estimulam a curiosidade, o diálogo, a participação e a produção de conhecimentos (OLIVEIRA, 2017, p.42).

Salientamos que é imprescindível acontecer na educação infantil as experiências com a literatura devendo ser significativa e prazerosa a ponto de que o leitor deixe manifestar ao ouvinte a beleza da história agregada a arte e novos conhecimentos que desencadeiam aprendizagens significativas.

Segundo Meireles (1994), ouvir histórias faz com que ainda na infância a criança tenha aquisição aos fatos ocorridos historicamente. Quando não havia bibliotecas quem faziam o papel de transmitir as tradições ocorridas aos filhos eram as famílias. Nos dias atuais, os fatos são descobertos e ensinados pela literatura. Os livros de literatura suprem essa necessidade de transmitir histórias que trazem conhecimentos da humanidade apresentando convivências dos povos. ” Isso sem falar que as histórias narradas estimulam a imaginação e povoam a mente de ideias, pessoas, lugares, acontecimentos, desejos, sonhos. Tudo isso é fundamental para a vida humana (MACHADO,1994, p.13).

Compreendendo o valor que literatura infantil exerce como uma ferramenta pedagógica que auxilia no processo de ensino e aprendizagem, e conscientes que desde bebê a criança deve ser incentivada a gostar de obras literárias analisamos o planejamento anual da Educação Infantil elaborado por Reverso & Vieira (2014), as Coordenadoras descrevem práticas educativas com a literatura.

Apontam que os momentos de leitura devem acontecer de forma planejada, nas narrativas o tom de voz e sons utilizado pelo contador de história é viável, as práticas de ler e contar histórias são permanentes.

Diante disso o professor tem o papel de criar os momentos prazerosos com ambiente aconchegante para que aconteçam os momentos de leitura e contação de histórias, selecionar o livro e ao final permitir que a criança manipule o livro.

Essas práticas estão em consonância com o RCNEI orientando que “Contar histórias costuma ser uma prática diária nas instituições de educação infantil. Nesses momentos, além de contar, é necessário ler as histórias” (BRASIL, 1998, p.153), assim ainda pequena a criança estabelece um vínculo de contentamento e alegria ao ouvir histórias.

31 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS ESPAÇOS DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

É na instituição de educação infantil em que deve ocorrer as aprendizagens iniciais no que se refere a socialização, autonomia e interações, portanto as crianças desenvolvem suas habilidades e capacidades por meio das brincadeiras e interações vivenciadas nos espaços de educação infantil.

Na atualidade as políticas públicas e estudos se difundem sobre as práticas educativas para crianças pequenas, amparada pela Constituição Federal de 1988 LDB 9.394/96 a instituição de educação infantil deve construir uma proposta que articule o cuidar e educar, viabilizando nos momentos de cuidar práticas educativas que devem ser vivenciadas e experimentadas. (MELLO & CHAVES, 2015).

A vivência livre e autônoma do próprio corpo, a experimentação e a manipulação livre de objetos e o conhecimento de mundo-tudo isso organizado intencionalmente pela professora para promover a formação da inteligência e da personalidade das crianças desde o primeiro ano de vida – são essenciais para escola da infância realizar sua tarefa de educação humanizada (MELLO & CHAVES, 2015, p.58).

Diante disso, cabe às instituições de educação infantil promover estratégias elaboradas e planejadas que venha de maneira intencional suscitar o interesse e a criatividade da criança em explorar espaços, objetos e brinquedos incluindo dessa forma as interações que podem acontecer por meio das brincadeiras e a literatura infantil nesse processo por meio de projetos lúdicos, é fundamental. (VIGOTSKY, 2008).

No contexto histórico social em vivemos muito se tem discutido e refletido sobre as práticas educativas na educação infantil, porém ainda precisamos compreender as aproximações e distanciamentos entre educar e ensinar, o que ensinar e como ensinar as crianças pequenas?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação demonstra que educação infantil é o alicerce o primeiro pilar da base educacional, desta forma merece destaque e valorização partindo da premissa que educar e cuidar se complementam, e não podem se articular de maneira separada.

De esta forma o ensinar pode acontecer mediado pelo professor de maneira lúdica e prazerosa vinculado ao brincar, destacando que no artigo 9 da DCNEI temos evidenciado que as brincadeiras e interações são eixos norteadores da educação infantil.

Batista, Buflon & Vitória (2015) destacam a importância do brincar no processo de aprendizagem infantil, afirmando que esses momentos de brincadeiras não devem acontecer de forma aleatória para apenas passar o tempo, mas o professor precisa ser mediador deste processo, criando um ambiente intencional e favorável a aprendizagem.

Por meio das brincadeiras a criança se apropria de novas culturas construindo significados que facilitam a aprendizagem permeando experiências criativas

enriquecedoras capazes de instigar a curiosidade no caminho das descobertas, através da imitação espontânea das práticas adultas então observadas, tudo isso se motiva através do favorecimento das atividades com brincadeiras que entrelaçam a imaginação, a corporeidade afetividade no que se refere a socialização com o outro que faz parte da âmbito da educação infantil expandindo para vida social fora da escola. Dessa forma:

Os espaços e os materiais devem ser utilizados e organizados de maneira bastante flexível, desafiando as crianças e favorecendo o desenvolvimento de atividades diversificadas, que possibilitem os movimentos, a construção da identidade e da autonomia, os diferentes tipos interações e as variadas formas de manifestações da cultura (BATISTA, BUFON & VITÓRIO, 2015, p.28).

Sob essa perspectiva elencamos que as atividades lúdicas prazerosas capazes de assegurar o ensino de qualidade e excelência não nascem do nada, dependem das práticas educativas mediadas pela ação docente de forma que norteie o trabalho pedagógico partindo das brincadeiras e interações, na qual permita a criança realizar escolhas estabelecendo vínculos afetivos de criança para criança, de criança para adulto diante disso acontecerá a troca de experiência, o relacionamento social, a descoberta e a aprendizagem.

Ao estudar Referencial Curricular da Educação Infantil salientamos que não se pode negar também a importância do brincar no contexto educacional infantil, os brinquedos podem ser de tipos variados como industrializados artesanais construídos pela professora ou pelo aluno.

Kishimoto (1996) O brincar é instrumento de caráter lúdico e pedagógico o autor destaca algumas contribuições a respeito do brincar: No brincar a criança encontra diversão quando atrelado ao lúdico, o brincar transmite conhecimentos, ensinamentos e saberes se for associado a função educativa. Portanto, o brincar é um instrumento pedagógico que tem contribuições relevantes na educação infantil.

Na infantil acontecem atividades diversificadas que são consideradas permanentes, isso, devido a capacidade motivadora que exercem no auxílio a aprendizagem.

A oferta permanente de atividades diversificadas em um mesmo tempo e espaço é uma oportunidade de propiciar a escolha pelas crianças. Organizar, todos os dias, diferentes atividades, tais como cantos para desenhar, para ouvir música, para pintar, para olhar livros, para modelar, para jogos de regras etc., auxilia o desenvolvimento da autonomia (BRASIL, 2010 p.62).

Diante disso salientamos que o espaço de educação infantil se constitui em propício para garantir as práticas educativas estimulantes a favor do ensino que se almeja para os pequenos discentes de 0 a 5 anos, portanto, os espaços devem ser organizados de formar acolhedor, com planejamento intencional de aprendizagem, as atividades educativas devem ser humanizadas decorrente das brincadeiras e interações.

Como assim? Buscando responder encontramos respaldo em Neves (2019) e descobrimos a proposta harmoniosa e criativa que elenca aprendizagem de qualidade,

materiais diversos, mobília, organização do espaço e tempo. Entendemos atividades em cantos a prática abordada pela autora, prática educativa é rica de suportes e materiais que contribuem para o oferecimento da ludicidade.

Na educação infantil a ludicidade, se consolida no brincar sem perder de vista o eixo que norteia o trabalho na educação infantil que são as brincadeiras e interações, levando em consideração que o ambiente educacional é transformado pela ação docente

A organização dos cantos se consolida nos espaços da instituição dentro ou fora da sala, sendo organizados por temas como: cantinho da cozinha, cantinho da leitura, cantinho da maquiagem, cantinho da fantasia, cantinho das sucatas entre outros.



Figura 1: Cantinho da Leitura.

Fonte: Acervo de fotos do Cmei Rubem Alves, 2020.

As brincadeiras construídas com proposta educativa em cantos diversificados ou cantos temáticos abre um leque para a utilização de várias matérias, objetos brinquedos, nos cantos a criança realiza a escolhas, brinca, faz de conta, fantasiando atitudes sociais como família, profissão, vida cotidiana etc.

Segundo Kishimoto (1996), o faz-de-conta ou brincadeiras simbólicas conforme teria dito o autor tem o mesmo sentido se manifesta através do desenrolar do imaginário difundindo regara, as situações imaginárias nascem e se manifestam devido as experiências que a criança vivenciou em momentos variados.

As representações simbólicas recebem interferência do Currículo e dos docentes que elaboram seus planejamentos e estratégias incluindo brincadeiras de faz-de-conta na rotina de aula, contribuindo para a criança descobrir e aprender como produzir símbolos. Os conteúdos atrelados as brincadeiras e seus temas influenciam as interações, porém isso acontece de acordo com o currículo e proposta educacional de cada unidade educacional.

Ainda baseado em Batista, Bufon & Vitório (2015), construímos o quadro das

ações docente que associadas aos estímulos promovem aprendizagens, pois a criança necessita dessas ações para brincar. Nesse sentido podemos compreender que o brincar é uma atividade desafiadora e o docente deve implantar de forma planejada na rotina da Educação Infantil.

Reflexões sobre as Ações que tornam as brincadeiras significativas e associada a aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">- Companheiros de brincadeiras, espaços ou áreas para brincar, materiais para brincar, e que o brincar seja valorizado pelas pessoas que a cercam.- Oportunidades para brincar em pares, em pequenos grupos, sozinhas, perto de outras pessoas, com adultos.- Tempos para explorar, por meio da linguagem, aquilo que fizeram e como eles podem descrever a experiência.- Tempo para continuar o que iniciaram (uma vez que muitos trabalhos valiosos não são concluídos).- Experiências para ampliar e aprofundar aquilo que já sabem e aquilo que já podem fazer.- Estímulo no encorajamento para fazer e aprender mais.- Oportunidades lúdicas planejadas e espontâneas.
---	---

Quadro 1: Ações docentes para realização do brincar.

Fonte: Batista; Bufon & Vitório, 2015 p.27.

Diante disso, a rotina precisa ser didaticamente organizada requerendo estratégias educativas considerando as modalidades que definem a organização do tempo. Privilegiando atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho, as atividades permanentes se ramificam nas prioridades que regem a aprendizagem voltada às crianças pequenas. Podemos destacar com atividades permanentes “as brincadeiras no espaço externo e interno; roda de história; roda de conversa; ateliês ou oficinas de desenhos; atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas e cuidados com o corpo”. (BRASIL, 1998, p. 55).

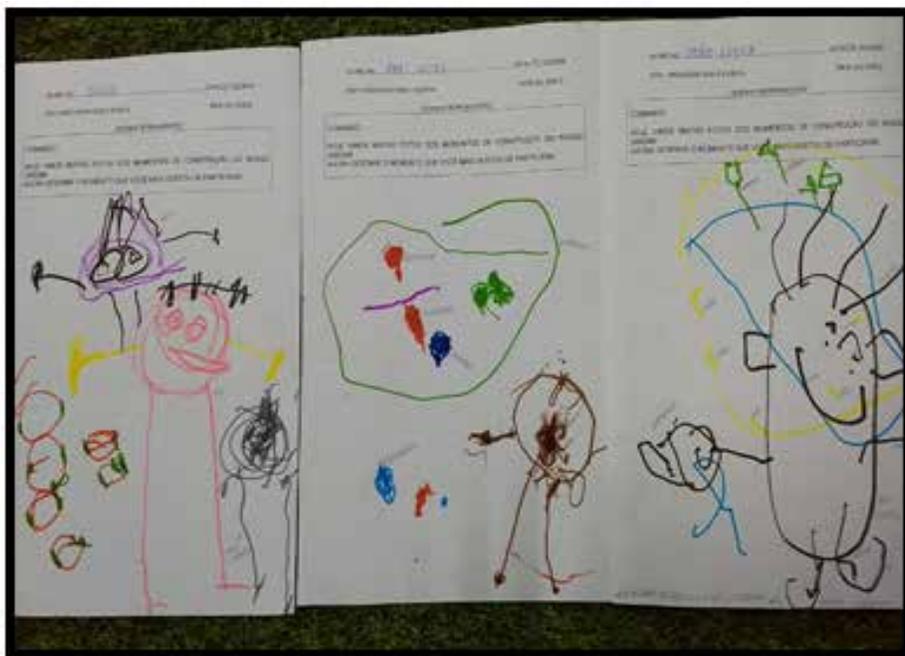


Imagem 2- Desenho realizado a partir de sequência didática, Turma Maternal II.

Fonte: Acervo de fotos das atividades desenvolvidas no Cmei Rubem Alves, 2020.

Diante do exposto, podemos afirmar que as sequências didáticas realizadas por meio da literatura, se constituem em atividades didáticas essenciais para a Educação. Um conjunto de atividades planejadas e lúdicas adquiridas na participação de cada momento da sequência didática, resultam em práticas educativas coerentes que facilitam os processos de apropriação até que a criança o avance em suas representações através do desenho.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou por meio de pesquisa bibliográfica e documental problematizar a relevância do uso da literatura e práticas de leitura como um recurso potencialmente significativo para a educação infantil.

A educação infantil como primeira etapa da educação básica merece ser entendida como o início da aprendizagem científica, portando um olhar reflexivo voltado para as práticas educativas que acontecem nos espaços dos Cmeis é de extrema relevância.

As crianças pequenas de 0 a 5 anos adquirem aprendizagem através das vivências e construções decorrente das reais experiências adquiridas por meio das práticas educativas que acontecem na educação infantil. Prática que não se constitui somente em cuidar da criança forma assistencialista ou apenas cuidados de higiene, alimentação, constatou que o cuidar e educar devem se complementam de forma associada.

O educar consiste em ensinar a criança desenvolver habilidades e capacidades que só poderão acontecer de forma planejada e organizadas pelo docente que através das mediações direciona o processo de ensino aprendizagem.

As crianças que frequentam a instituição de educação infantil aprendem através do lúdico, nesta perspectiva é preciso enfatizar a importância coerente de quebrar paradigmas referentes ao ensino para crianças pequenas, em resposta aos objetivos que permeiam a pesquisa salientamos que as práticas educativas na educação infantil discorrem a partir das brincadeiras e interações.

Por meio da integração entre o cuidar e educador o professor promove práticas educativas que permitem vivências, exploração de mundo, desta forma o professor deve estar alinhado a proposta pedagógica.

Compreendemos que os desafios sobre as práticas educativas na educação infantil são muitos, porém encontramos no uso da literatura e no brincar ferramentas essenciais para traçar um caminho na qual as crianças pequeninas poderão chegar ao conhecimento, encontramos um campo vasto de orientações pedagógicas que subsidiam na construção de um planejamento que favoreça estímulo a aprendizagem, possibilitando o repertório de escolhas que os alunos da educação infantil aprenderão realizando promovendo a cidadania, a formação do senso crítico, das habilidades que ajudarão a criança em sua jornada adquirir a resiliência que é algo tão necessário para o sucesso do ser humano.

Verificamos que a literatura infantil é um canal de aprendizagens, encantamento e difusão de diferentes culturas, o ato de contar histórias é um estímulo para desenvolvimento infantil, desencadeando novas descobertas e aprendizagem no se refere ao intelecto, criatividade, afetividade e resolução de conflitos e na formação de futuros bons leitores.

Compreendemos que a prática educativa nos espaços da educação infantil deve levar em consideração os direitos de aprendizagem da criança e os respectivos Campos de experiências. No direito de brincar a visão que temos se amplia nas seguintes contribuições: formação de vínculos afetivos, exploração dos espaços, organização do tempo incentiva a autonomia, movimentar do corpo, ou seja, a intenção pedagógica deve visar a superação dos desafios e quebra de paradigmas.

As práticas abordadas nessa pesquisa não se concretizam como receita para o desenvolvimento da aprendizagem, porém pode ser interpretada como instrumento de cooperação para pensar nas possibilidades diversificadas de criar atividades que instigam a o conhecimento científica e a criatividade as experiências.

As experiências vividas pelas crianças durante as rotinas são preciosas favorecer a construção dos significados estabelecidos durante o acontecimento das atividades permanentes.

O conjunto de ações pedagógicas torna o ensino prazeroso remetendo nos avanços sócios emocionais e cognitivos, trazendo consequências positivas ao futuro acadêmico da criança.

Aferimos que houve um avanço significativo nas práticas educativas que regem o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. No Referencial Curricular da Educação Infantil encontramos orientações para promover o trabalho com as crianças. Considerando os direitos de aprendizagem trazidos pela A BNCC (2017), é preciso nos aprofundar sobre as técnicas e métodos para superar os desafios subjacentes no universo educacional que rege o início da primeira etapa da educação básica, ao qual vimos que a literatura é muito bem-vinda nesse processo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Para a Educação Infantil**. Vol. 1 e 2. Brasília: MEC/SEI, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> > acesso em 10 de jun. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 > acesso em: 27 de maio de 2020.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini; BUFFON, Medelice Bortoli; Vítório, Regina Celia. **Tempos de Brincar: Educação Infantil Como Um Lugar Onde se Pode Brincar. Orientações pedagógicas da educação infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico – Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação – Curitiba: SEED/PR, 2015.

COELHO, Nelly Novais, O conto de Fadas o Imaginário e a Educação. In. **Revista da Criança e do Professor de Educação Infantil**. Ministério da Educação. Janeiro: 2005.

CHAVES, Marta. **Organizadora. Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil**. Coleção formação de professores EAD: Maringá: 2011.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. São Paulo: Ática, 1999.

HANK, Vera Lucia Costa; BRANCHER, Emerson Antonio. **O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança**. Trabalho de graduação - Curso Normal Superior/ Ed. Infantil - Centro Univ. Leonardo da Vinci – Uniasselvi, 2006. Disponível em: < <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-htm> > acesso em: 10 de abril de 2020.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**, histórias. São Paulo: Ática, 2003.

MACHADO, Irene A. **Literatura e redação**. Rio de Janeiro: Scipione, 1994

MARAFIGO, Elisângela Carboni. **A Literatura Infantil na Formação de uma Sociedade de Leitores**. Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba, São Joaquim, 2012. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Elisangela-Carboni-Marafigo-Padilha.pdf>> acesso em 03 de maio de 2020.

MARICATO, Adriana. **O prazer da leitura se ensina**. Matéria de capa da Revista Criança – do Professor de Ed. Infantil. Brasília: 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/referencias%20monografia/revcrian40.pdf >acesso em 15 de maio de 2020.

MELLO, Suely; Chaves, Marta; Luitz, Fabíola Cristina de; Romagnolo, Célia Venciguera. **Aprendizagem das Crianças Pequenas. Orientações pedagógicas da educação infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico**. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação – Curitiba: SEED/PR, 2015.

NEVES, Valdete Ferreira. Cantos temáticos: brincando também se aprende. In. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 03, Vol. 02, pp. 38-53. Março de 2019. ISSN: 2448-0959. Disponível em: < <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/cantos-tematicos> > acesso em: 14 de julho de 2020.

OLIVEIRA, Márcia Mariana Santos de. **Leitura Literária na Educação Infantil: entre saberes e práticas**. 2017. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/referencias%20monografia/Márcia-Mariana-Santos-de-Oliveira-Dissertação-Final-com-Ficha-Cat > acesso em: 22 de maio de 2020.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In. **Revista Virtual de Gestão em Iniciativas Sociais**, jun.2008. Disponível em:< <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf> > acesso em 2º de maio de 2020.

VIEIRA, Eliza Reverso; SILVA, Fatima Regina dos Santos. **Planejamento Anual da Educação Infantil**. Umuarama: Secretaria municipal de Educação, 2014.

A LITERATURA SEGUNDO ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE VÁRZEA GRANDE/MT

Data de aceite: 23/07/2021

Simone Sanches Vicente Morais

<http://lattes.cnpq.br/8046081394996535>
<https://orcid.org/0000-0003-0819-1596>

Soraya do Lago Albuquerque

<http://lattes.cnpq.br/9367985661572514>

Dolores Aparecida Garcia

<http://lattes.cnpq.br/3451219035343629>
<https://orcid.org/0000-0002-6027-9627>

Ninna Sanches Vicente da Costa

<http://lattes.cnpq.br/0846350054265073>

Yara Reis Cardoso

<http://lattes.cnpq.br/0908394549557211>

RESUMO: Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa de campo, realizada com alunos do 1º ano do Ensino Médio em uma Escola Estadual na cidade de Várzea Grande no ano de 2016, que tinha como objetivo compreender e analisar como a leitura literária acontece nas aulas de literatura. Contamos como base teórico-metodológica com as discussões das teorias literárias como eixo para a compreensão e análise dos dados. Utilizamos a técnica do questionário com questões abertas e fechadas, aplicado de forma presencial na sala de aula. O processamento do corpus ocorreu por meio do software EXCELL. Para dar sustentação às nossas indagações e análises contaremos com as discussões propostas por Candido (1995), Cosson (2006), Osakabe (2004), Todorov (2010),

Perrone Moisés (1993), Rangel (2003) entre outros. Acreditamos que este estudo poderá contribuir com o desenvolvimento de uma proposta que alie a literatura às aulas e que estas sejam propulsoras e instigadoras levando os à reflexão sobre a própria vida, sobre a necessidade e importância que a literatura tem em nossas vidas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino médio. Aluno. Leitura. Literatura.

LITERATURE ACCORDING TO STUDENTS FROM A PUBLIC SCHOOL IN VÁRZEA GRANDE/MT

ABSTRACT: This article presents the result of a field research, carried out with students from the 9th grade at a State School in the city of Várzea Grande in 2016, which aimed to understand and analyze how literary reading happens in literature classes. We count as a theoretical-methodological basis with the discussions of literary theories as an axis for the understanding and analysis of the data. We used the questionnaire technique with open and closed questions, applied in a face-to-face format in the classroom. The processing of the information set occurred using the EXCELL software. To support our inquiries and analyzes we will rely on the discussions proposed by Candido (1995), Cosson (2006), Osakabe (2004), Todorov (2010), Perrone Moisés (1993), Rangel (2003) among others. We believe that this study may contribute to the development of a proposal that combines literature with regular classes and that these may be propellants and instigators, leading them to reflect on their own lives, on the need and on the importance that literature has in

our lives.

KEYWORDS: Education. High school. Student. Reading. Literature.

1 | INTRODUÇÃO

A Literatura possibilita que através de uma interação nossa com o texto que nos é apresentado possamos ter uma visão ampla de várias experiências diferentes e que foram acumuladas pelo homem ao longo de toda a sua história e que, pela literatura, pode ser retomada e relida e situada no contexto atual.

A literatura se manifesta enquanto uma forma de arte, e, como tal, não podemos deixar de falar sobre a importância dela na formação dos seres humanos enquanto seres de fato humanizados, sensibilizados e tocados pela palavra literária. Para Antônio Cândido (1995)

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (CANDIDO, 1995, p. 117).

É importante que a complexidade da vida seja entendida e que o homem seja cada vez mais atuante, reflexivo e crítico em relação ao papel que desempenha em seu contexto, que deve ser visto como primordial à sua existência, não para apenas existir neste contexto, mas sim viver e interagir com tudo o que existe e está inserido nele e que por direito lhe pertence.

A literatura à princípio era vista como um instrumento capaz de doutrinar via palavra, transmitindo os conhecimentos que eram considerados como essenciais aos alunos e às aulas de leitura de literatura deveriam assegurar aos alunos apenas estes conhecimentos, que o colocavam em um lugar muito confortável, política e socialmente falando. Com esta proposta de transmitir e assegurar o que era comum, padrão a leitura não funciona como humanizadora que desperta e promove a crítica. Hoje sabemos que a leitura da literatura tanto nas escolas quanto fora delas é essencial para o nosso viver, para nos garantir o nosso sentimento de pertencimento a um lugar, a uma cultura, a um povo, a uma história. Candido (1995) afirma que:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1995, p. 113).

Este viver dialeticamente é imprescindível a todos nós, pois o que seria de nossa existência se não soubéssemos o valor que ela tem? Se não soubéssemos o que importa ou o que é irrelevante? Como podemos responder a tamanhas indagações se não tivermos sustentação ou parâmetros de comparação para que possamos olhar para a nossa vida e julgar se ela está ou não condizente com aquilo que buscamos, com o que desejamos para nós pois por meio da leitura e das experiências encontradas nos textos literários nós leitores podemos cotejar o que temos e ampliar a nossa visão sobre o nosso mundo.

Nosso espaço investigativo sobre a leitura da literatura foram turmas do 1º ano do Ensino médio de uma escola pública da cidade de Várzea Grande. Cujo objetivo era identificar e refletir como esses alunos lidam com a leitura literária.

2 | A LITERATURA

A literatura nos oferece meios de nos tornarmos seres mais reflexivos e críticos, pois pelas obras e pela postura assumida por seus escritores podemos inferir um sentido próprio à época e ao contexto sócio econômico também. Esse olhar diferente para a literatura só nos é possível mediante uma acepção da Estética da Recepção à luz da Teoria do Efeito, de Wolfgang Iser (1996), pois os clássicos assim como as obras pós-coloniais podem ser lidas e relidas e nós, enquanto leitores podemos sim apreender sentidos estabelecidos pela ficção e relacioná-los de forma sensata e ponderada com a realidade que nos cerca, mediante a nossa própria história de vida. Abrimos a nossa proposta de discussão teórica com a citação de Leyla Perrone-Moisés, pois de fato, a literatura via linguagem literária indiscutivelmente perde o mundo real ao recriá-lo na representação que é permitida a ela.

Tzvetan Todorov (2010), ao escrever que *a Literatura não é Teoria, é Paixão*, consegue descrever sinestesticamente tudo o que nela podemos encontrar. A literatura possibilita ao ser humano um mergulho em tudo aquilo que já foi, que é e ainda possibilita a descoberta para o que pode vir a ser, o eterno “devir”. Essa possibilidade de esperar o que pode vir a ser não pode ser tirada dos alunos em sala de aula e quando a leitura da literatura não é feita como deveria ser, é essa a perda que os alunos tem, é como se eles perdessem sem nem conhecer ainda as expectativas que poderiam vir a existir, que poderia sim leva-los a um desejo de melhores condições de vida, de realizar sonhos que ainda estão no mundo da fantasia.

A literatura nos oferece subsídios para que conheçamos a nossa história, assinada por muitos encontros e desencontros próprios da caminhada da humanidade. As representações que vamos encontrando na literatura nos levam a indagações pessoais que deixam no ar absorto das leituras feitas e refletidas muitas dúvidas entre o real e o fictício e isso ocorre devido ao forte envolvimento que existe entre escritor, a sua obra e o leitor. O que é real para o escritor e para o leitor? Até onde a ficção é de fato apenas ficção.

A literatura não pode ser encarada apenas como ficção partindo da premissa

colocada nos estudos de Auerback sobre a *mimesis*, termo este que de maneira bem simples, nada mais é que a representação do real, do que foi vivido por alguém em algum espaço, em algum momento.

É a arte que refaz pela linguagem uma outra realidade, não mais aquela inicial, impossível de ser reconstruída, porém, aquela realidade que é imitada, transcrita e recriada para construir um mundo próprio representado pela literatura, o universo literário, mágico e fluido. É por este universo que podemos transitar com nosso aluno, para que ele se aproprie daquelas vivências e tome-as como modelo ou mesmo como mote para a condução de suas ações, uma vez que ainda na esteira de Auerback, essas representações não são soltas, perdidas no divagar existencial. O autor ao se referir à obra de arte aponta que

Podemos dizer de toda obra de arte que ela é determinada essencialmente por três fatores: pela época de sua origem, pelo local e pela peculiaridade de seu criador. Isto vale em maior medida para a novela, pois enquanto na tragédia ou na grande epopeia é um povo que fala, para com isso questionar deus ou o destino [...], na novela o sujeito é sempre a sociedade, e com isso o objeto é por excelência aquela forma de mundanidade que denominamos cultura. [...] seu pressuposto é um círculo de seres humanos circunscrito diante de um exterior, que obteve uma determinada posição na vida terrena e tem interesse em conhecê-la e considerá-la criticamente. Assim, a novela está sempre em meio ao tempo e em meio ao lugar; ela é um pedaço de história [...] (AUERBACH, 1921, p. 12).

Veja que quando Auerback se refere às experiências humanas ele é enfático quando afirma que um círculo de seres humanos circunscrito diante de um exterior, obteve uma determinada posição na vida terrena e tem interesse em conhecê-la e considerá-la criticamente. Essa possibilidade vislumbrada e determinada por Auerback é o que a literatura pode fazer via leitura em sala de aula. É um diálogo com a função “humanizadora” proposta por Candido. São possibilidades únicas e singulares de ressignificação de práticas e de possíveis mudanças após conhecimento e julgamento crítico reflexivo.

A literatura enquanto expressão da arte e à luz das reflexões feitas por Candido e ponderações sobre a realidade apresentadas por Auerback pode ser considerada praticamente como um espelho que tem a capacidade de nos mostrar muito mais do que apenas o seu escritor, mas sim algo maior, o contexto de produção e as condições sob os quais as obras foram escritas com todas as suas especificidades e, os efeitos que essas obras ainda nos dias de hoje produz em seu leitor.

Rildo Cosson (2006), ao se referir à relação entre a literatura e o ser humano, salienta que “[...] na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (COSSON, 2006, p. 17). Esse senso de nós mesmos a que se refere Cosson é que nos mostra como temos vivido e quais os lastros deixados pela história e que marcam a nossa existência. Quando negamos aos alunos o direito de conhecer as obras literárias via leitura e discussão em sala de aula estamos também negando a eles esse direito de pertencer a um lugar, de se sentir existente e participante do meio.

2.1 A literatura no Ensino Médio

Após essa breve discussão teórica sobre as implicações da leitura literária, bordaremos agora sob quais são as condições em que esta mesma leitura é desencadeada em sala de aula e como é a proposta apresentada para que este trabalho seja desenvolvido. Segundo as Orientações Curriculares feitas para o Ensino Médio encontramos como uma das exigências a questão que abordamos inicialmente, que é o uso da leitura do texto literário como uma leitura transformadora, orientativa e reflexiva, conforme lemos:

Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua: E nisso reside sua função maior no quadro do ensino médio: pensada (a literatura) dessa forma, ela pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí, favorecer lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo (OSAKABE, 2004, p.49).

É essa liberdade de expressão e pensamento que podemos desenvolver em nosso aluno e não só podemos, devemos uma vez que está instituído em um documento oficial que rege o ensino da literatura nas salas de aula do Ensino Médio no Estado de Mato Grosso. A leitura pode emanar por todas as suas palavras essa “visão menos preconceituosa diante do mundo”.

a LDBEN nº 9.394/96 significou um grande avanço, como se pode ver nos objetivos a serem alcançados pelo ensino médio (Art. 35): I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; II) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (LDBEN, 1996), deixando claro que, se o Inciso I diz respeito ao ensino médio como preparatório para o ensino superior e o II refere-se a ele como terminalidade, o Inciso III, por sua vez, engloba os dois anteriores, ou seja, a escola deverá ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho (BRASIL, 1996, p.53)

É visivelmente inquestionável o objetivo maior que é colocado para a literatura e que dialoga com toda a nossa discussão inicial que é a humanização e sem dúvida precisamos mais uma vez recorrer aos apontamentos de Candido quando aponta para

A Literatura como fator indispensável de humanização: Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da

complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

A clientela que encontramos nos 1^{os} anos do ensino médio passam por um período de grandes mudanças ao deixar os anos do ensino fundamental e neste período há uma fertilidade de emoções assim como de indagações que podem ser mediadas pelos textos usados nas aulas, mediante seminários, discussões e questionamentos que podem vir a ser muito férteis para essa transição que inerentemente causa algumas vezes até mesmo desconforto, medo e ansiedade. É claro que quando apontamos para a leitura dos textos literários estamos dizendo que precisamos ir além do mero preenchimento das fichas de análise que há longa data acompanham algumas obras. É preciso que o ambiente seja sim propício e estimulante assim como motivador e instigante

As bibliotecas escolares têm papel fundamental no sucesso desse trabalho de iniciação literária e de formação do gosto. É preciso que existam, que tenham acervos significativos, que estejam disponíveis para todos, que o acesso ao livro seja direto, que as técnicas biblioteconômicas de catalogação e armazenagem dos livros sejam adequadas a leitores em formação e sejam a eles explicadas, quando necessário. Mais importante que tudo, talvez, é que a escola crie, como parte de suas atividades regulares, demandas autênticas de leitura, capazes de fazer da biblioteca um lugar de frequência praticamente cotidiana. (RANGEL, 2003, p. 143).

Veja que os títulos dispostos nos acervos estão entre uma das preocupações das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, conforme lemos na citação acima e não podemos deixar de mencionar também a necessidade de termos professores preparados e literariamente letrados, pois como poderemos motivar os nossos alunos a serem leitores se nós não sabemos como é ser um leitor na prática.

3 | METODOLOGIA

A escolha do método está relacionada aos objetos e aos sujeitos de pesquisa. Assim, a boa definição do problema permite ao pesquisador definir a metodologia mais apropriada para a investigação.

Com relação a opção dos métodos, Abric define que:

[...] a escolha de uma metodologia (de coleta como de análise) é determinada naturalmente por considerações empíricas (natureza do objeto estudado, tipo de população, constrangimentos da situação, etc.), mas também de modo mais fundamental pelo sistema teórico que subentende e justifica a pesquisa (1994 In Sá, 2002, p. 104).

Sobre a trajetória que uma pesquisa deve percorrer, Bernardete Gatti afiança:

Os métodos nascem do embate de ideias, perspectivas, teorias, com a prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar

o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo, e até em parte, personalizados pelas mediações do investigador. [...] os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio investigador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo (GATTI, 2002, p. 54, 55).

Para Arruda (2005, p.230) “[...] os números não se explicam sozinhos, ainda que submetidos a uma série de malabarismo”. Ou seja, existe a necessidade da junção do quantitativo ao qualitativo, pois, não há apenas uma única técnica capaz de agrupar todos os aspectos do objeto desta investigação.

3.1 Contexto

O *lôcus* da pesquisa foi uma Escola Estadual localizada na cidade de Várzea Grande no Estado de Mato Grosso. Que conta com quase 1000 alunos distribuídos em dois turnos, matutino e vespertino.

A realização do estudo aconteceu nos meses de novembro e dezembro de 2016. Um período pós greve no estado, em que os alunos tiveram o ano letivo interrompido para finalizar em janeiro de 2017. Primeiro entramos em contato com o diretor da escola, que nos atendeu de forma educada e colocou-se à disposição para nos atender. E agendamos o mês de dezembro para a aplicação do questionário e para o levantamento dos livros da biblioteca.

3.2 Participantes da Pesquisa

Segundo dados da secretária da Escola, em dezembro de 2016, a escola contava com 985 alunos distribuídos em dois turnos, matutino e vespertino, nos ensinos fundamental e médio. Sendo que no período matutino com 521 alunos e no vespertino tem 464.

Conforme diálogo com o diretor, à época em que combinamos a aplicação do questionário, seriam 6 salas de 1ª ano, turmas A, B, C, D, E e F, somando 173 alunos. Mas, quando fomos aplicar o questionário, uma sala já havia sido dispensada porque o professor de matemática havia faltado às aulas, estava com a filha internada. Outro fator para que houvesse a diminuição dos alunos é porque alguns alunos haviam faltado às aulas. Assim, dos 173 alunos, inquerimos 138. Ou seja, 79,76 % dos alunos foram ouvidos nesta pesquisa. Sendo 73 do sexo feminino e 65 do sexo masculino.

Quanto a faixa etária, os 138 alunos estão distribuídos em quatro faixas, 65 alunos com 15 anos, 58 alunos com 16 anos, com 11 com 17 anos e 04 com 18 anos.

Idade	Quantidade	%
15 anos	65	47
16 anos	58	42
17 anos	11	8
18 anos	4	3
Total	138	100

Tabela 1 Idade dos alunos, em termos percentuais.

Observamos que mais de 53% com alunos encontram-se na faixa etária de 16 a 18 anos é porque tem sido alto o número de reprovações de alunos neste primeiro ano do ensino. Sabemos que no ensino de Mato Grosso, no ensino fundamental é Ciclo de formação humana, e não há retenção no final do ano do 9^a ano. Assim, muitos alunos encaminham-se para o Ensino Médio sem noção mínima de aprendizado, segundo relato de professores, alguns chegam analfabetos.

4 | DESCRIÇÃO DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após a coleta dos dados, as respostas dos alunos foram processadas pelo *software EXCELL*, que produziu gráficos para que possamos compreender o que os alunos disseram a respeito da leitura literária na Escola.

Quanto ao primeiro bloco de perguntas, em que foi solicitado ao aluno que dissesse sim ou não. *Você tem acesso a que tipo de mídias em casa, livros, revistas, jornais, internet.* Observamos que a grande maioria dos alunos tem livro em casa 118 alunos de 138 no total. Mas outro fator que nos salta aos olhos é o acesso em casa e pessoal da internet, muito mais do que revistas ou jornais.

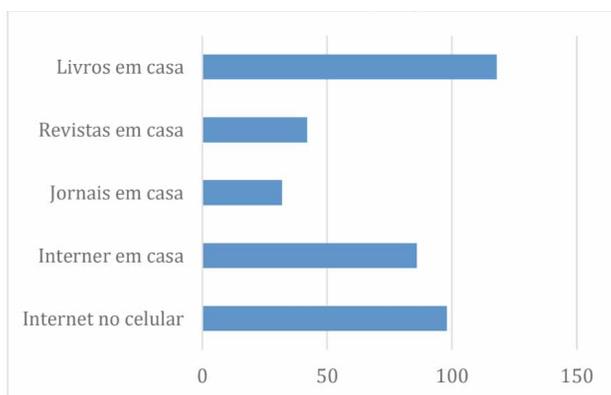


Gráfico 1 - Você tem acesso a que tipo de mídia?

Fonte: Gráfico elaborado pelas pesquisadoras.

Inquerimos, *Ao realizar a leitura de um livro literário você costuma?* Os alunos disseram que param na metade da leitura 67%, vão até o final 22%, ficam no início 7% e só olham a capa e as figuras 4%.

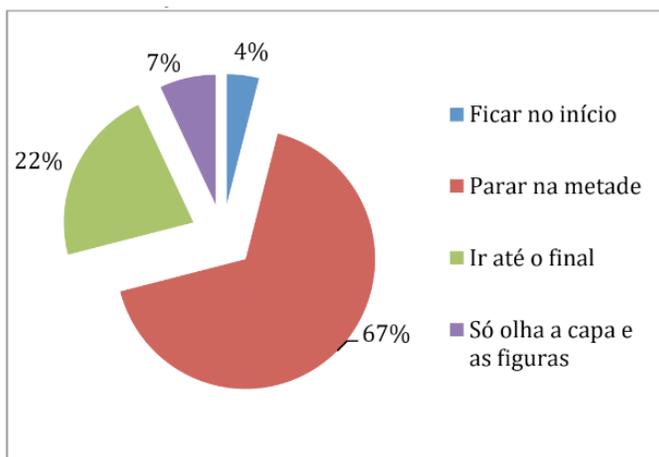


Gráfico 2 - Ao realizar a leitura de um livro literário você costuma?

Fonte: Gráfico elaborado pelas pesquisadoras.

Perguntamos *Quais são os três assuntos que mais gosta de ler*, a pergunta foi aberta, e foi feita a quantificação dos temas. O assunto ficção científica foi o tema mais mencionado entre os alunos. Seguido por ação, romance, terror, suspense, aventura, documentário, comédia, esportes, drama, mitologia, política, guerra, musical, natureza e gastronomia. Mas ainda houve a palavra nenhum.

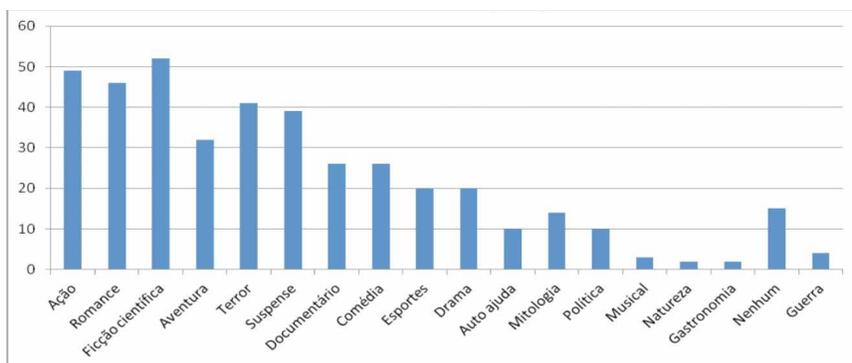


Gráfico 3 - Você tem acesso a que tipos de mídia?

Fonte: Gráfico elaborado pelas pesquisadoras.

Continuamos inquirindo, sobre *Por qual motivo ler os clássicos é importante*, e a

reposta foi conhecimento com 50% das respostas dos alunos, seguido de 15% por que ajuda na interpretação de texto, ajuda a compreender as palavras 12%, ajuda na escrita com 11%, desenvolve e imaginação com 7% e ajuda na fala com 5%.

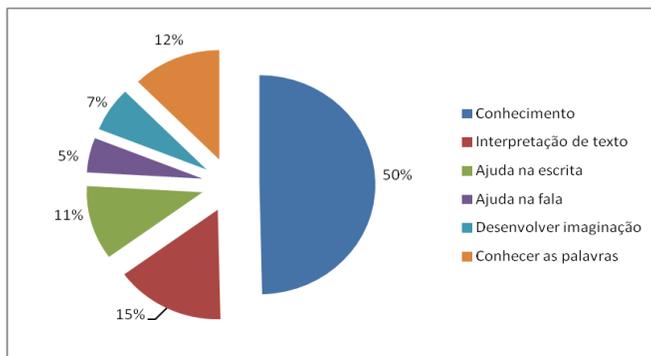


Gráfico 4 - Por qual motivo ler os clássicos é importante?

Fonte: Gráfico elaborado pelas pesquisadoras.

Tentando compreender como a escola trabalha a questão da leitura dos livros literários perguntamos sobre a influência do professor e quanto ao uso da biblioteca.

Sobre o professor perguntamos: *O seu professor (a) incentiva você para realizar leitura dos clássicos?* E obtivemos como resposta, algumas vezes 48%, muito 29%, raramente incentiva a leitura 17% e nunca 6%.

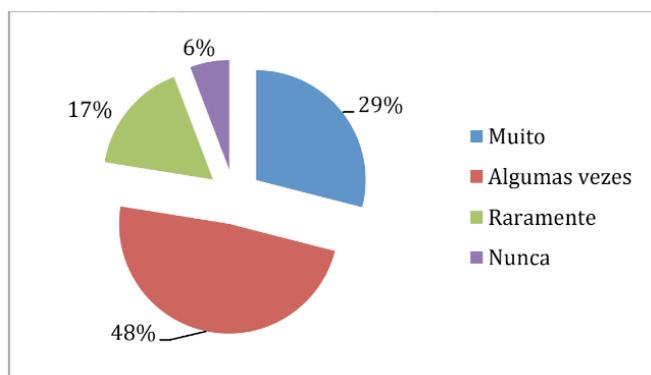


Gráfico 5 - O(A) seu(sua) professor (a) incentiva você para realizar leitura dos clássicos?

Fonte: Gráfico elaborado pelas pesquisadoras.

Referente ao uso da biblioteca. *Você vai à biblioteca de sua escola e solicita livros para ler?* O que despontou nas respostas foi, muito raramente com 64%, Uma ou duas vezes por mês 15%, Uma ou duas vezes por bimestre 11%, Nunca com 7%, Uma ou duas

vezes na semana apenas 3%.

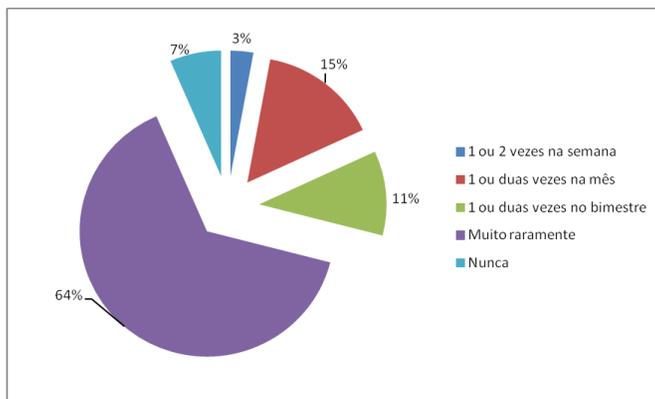


Gráfico 6 - Você vai à biblioteca de sua escola e solicita livros para ler?

Fonte: Gráfico elaborado pelas pesquisadoras.

Ainda sobre a biblioteca perguntamos *O que você pensa sobre o trabalho realizado na Biblioteca de sua escola?* E observamos que mais de 50 alunos do universo de 138, desconhecem qualquer atividade que ocorre na biblioteca. Mas também há alunos que reconhecem que lá realiza atividades de leitura, ajudou a conhecer livros interessantes, foi motivado a conhecer novos autores e a ler mais.

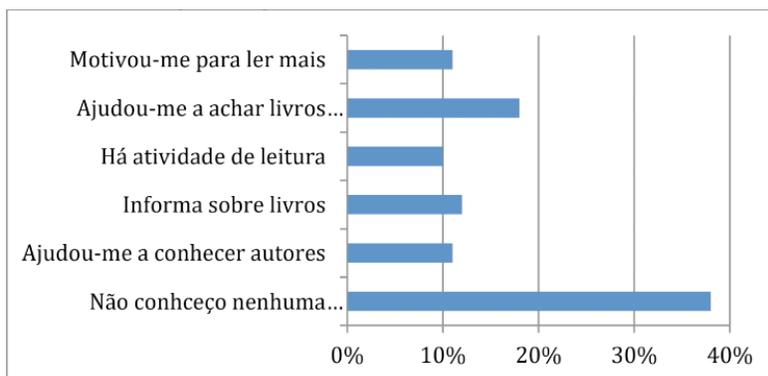


Gráfico 7 - O que você pensa sobre o trabalho realizado na Biblioteca de sua escola?

Fonte: Gráfico elaborado pelas pesquisadoras.

Perguntamos também aos alunos: *O que gostaria que a biblioteca tivesse*, e as três questões mais solicitadas aos alunos foram: livros mais atuais, mais interessantes e a estrutura mais atrativa. Seguido por atividades interativas e computador.

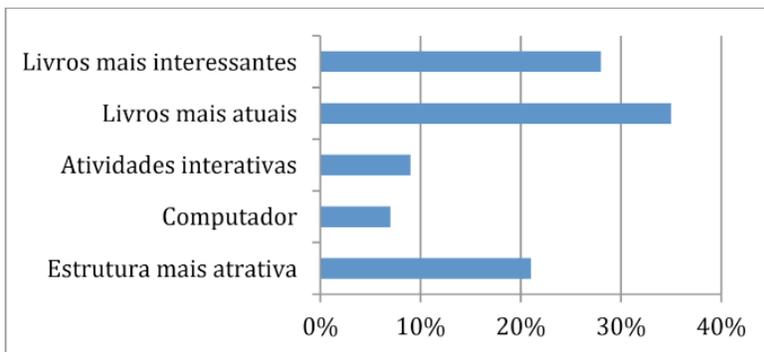


Gráfico 8 - O que gostaria que a biblioteca tivesse?

Fonte: Gráfico elaborado pelas pesquisadoras.

5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com os dados apresentados, podemos afirmar que os alunos do 1^a ano do Ensino Médio de uma escola Estadual na cidade de Várzea Grande, tem consciência da importância da leitura dos livros clássicos. Mas, na maioria das vezes deixa de lado a leitura desses livros por falta de incentivo quer do professor quer da própria escola na figura da biblioteca.

Não queremos aqui atribuir nenhum tipo de culpa e responsabilidade ao professor e sobre as metodologias adotadas por ele ou não, pois esta investigação será feita em outra fase desta pesquisa. Mas verificamos que pouco foi estimulada pelo professor em sala de aula.

Observamos que se houvesse uma biblioteca mais ativa e moderna talvez esses alunos, fossem mais frequentes a este espaço. Uma vez que a grande maioria desconhece alguma atividade realizada pela biblioteca, e segundo dados da Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT) há um profissional que deve estar na escola com carga horária de 30 horas para realizar atividades motivadoras e atender aos alunos. Outra questão levantada pelos alunos é que eles gostariam que a biblioteca tivesse livros mais atuais, mais interessantes e que a estrutura mais atrativa. Segundo o levantamento realizado pelas pesquisadoras, a biblioteca é defasada, o livro mais atual é de 2002, e os alunos encontraram mais romances da literatura brasileira dos períodos do romantismo e realismo e bem poucos do modernismo.

Acreditamos ser pertinente para escola propor uma revisão em seu acervo e quem sabe junto à comunidade propor uma campanha para a arrecadação de mais obras. Acreditamos também que seja possível elaborar um projeto para ser apresentado à SEDUC solicitando a compra de mais livros, atualizados e que estejam distribuídos de forma que contemple todas as escolas literárias e não apenas a do Romantismo.

Seria motivador envolver escola e comunidade em uma ação que vislumbrasse o desenvolvimento do homem enquanto um ser capaz e digno de ter seus direitos atendidos, sendo um deles, segundo Candido, o direito à literatura. A literatura já foi considerada perigosa tamanha força que ela tem e sabemos que por meio dela podemos sim ampliar o nosso horizonte de expectativas em relação à própria vida.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, A. **Despertando do pesadelo: a interpretação**. In: MOREIRA, A.S.P. et al, (Orgs) Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. João Pessoa: UFPB, Editora Universitária, 2005, p.229-258.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2009.

_____. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, v. 24, n. 9, 1972.

_____. **O direito à literatura**. In: _____. Vários escritos, 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002 (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. **Literatura. Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM, 2004.

PERRONE-MOISÉS, L. **Crítica e intertextualidade. Texto, crítica e escritura**. São Paulo: Ática, 1993.

RANGEL, E. O. **Letramento literário e livro didático de Língua Portuguesa: 'Os amores difíceis'**. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.) Literatura e letramento. Espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/ Ceale/ FaE/ UFMG, 2003.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

CAPÍTULO 7

A JUSTIÇA EM LUGAR DO CURTO-CIRCUITO DA VINGANÇA: UMA VISÃO DA *ORÉSTIA* E DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARA A EQUIDADE DE PAUL RICOEUR

Data de aceite: 23/07/2021

Data de submissão: 06/05/2021

Hilda Helena Soares Bentes

Membro da Rede Brasileira Direito e Literatura
(RDL)

Porto Alegre, RS

<http://lattes.cnpq.br/7621671933218419>

RESUMO: Parte-se da ideia de justiça e suas implicações com a vingança. A conexão entre o direito e o trágico é analisada através da trilogia *Oréstia*, de Ésquilo, representativa da justiça vingativa. Articula-se o estudo com o pensamento de Paul Ricoeur sobre a justiça. Ricoeur emprega a expressão “curto-circuito da vingança” como ponto de partida para explicar o fenômeno da vingança em *O justo* (2008). A pesquisa apresenta a visão da educação pública para a equidade, noção resgatada por Ricoeur (2008a), para romper com a oposição entre justiça e vingança. Trata-se de um enfoque conceitual e descritivo, de natureza interdisciplinar entre literatura e direito.

PALAVRAS-CHAVE: Tragédia grega; Justiça vingativa; Justiça e vingança; Educação pública para a equidade.

JUSTICE FOR THE SHORT-CIRCUIT OF VENGEANCE: PAUL RICOEUR'S VISION OF THE *ORESTEIA* AND OF PUBLIC EDUCATION ABOUT FAIRNESS

ABSTRACT: The idea of justice and its

implications for revenge is the starting point of this work. The connection between law and the tragic is analyzed through *The Oresteia* trilogy, by Aeschylus, representing the vindictive justice. The study is related to Paul Ricoeur's thought about the concept of the just. Ricoeur uses the expression “short-circuit of vengeance” in order to explain the phenomenon of the desire of vengeance in *The just* (2000). The research presents the vision of the public education about fairness, a notion shown by Ricoeur (2000), to overcome the opposition between justice and vengeance. The article has a conceptual and descriptive approach, of an interdisciplinary nature between literature and law.

KEYWORDS: Greek tragedy; Vindictive justice; Justice and Vengeance; Public education about fairness.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho investiga o sentido originário de justiça associado às vicissitudes das pulsões vindicativas da natureza humana. Pretende-se estabelecer uma conexão entre a esfera do Direito e o fenômeno trágico através da trilogia *Oréstia*, até a implantação do tribunal por Atena nas *Eumênides*, símbolo da nova ordem jurídica.

Os gregos tematizam a Justiça de forma obsessiva, em especial os trágicos, construindo polarizações que refletem as mudanças radicais que imprimem o caráter problematizador ao século quinto. Ocorre uma transposição

mimética das ideias que fazem parte da história jurídica que, vivificadas pelo sopro artístico, assumem feições reconhecíveis pelo receptor. O combate entre as Justiças nas *Eumênides* é intenso e equilibrado, sendo a absolvição de Orestes decidida pelo voto de Atena, que instaurará procedimentos jurídicos mais consentâneos com as novas demandas democráticas e, simbolicamente, converterá as Erínias em Eumênides, deusas protetoras de Atenas.

Estabelece-se uma ligação com o pensamento filosófico de Paul Ricoeur com destaque para o questionamento sobre a justiça (2008a). Ricoeur emprega a expressão “curto-circuito da vingança” como ponto de partida para explicar o persistente fenômeno da vingança.

A finalidade do estudo é estabelecer uma intersecção entre a literatura, o direito e a filosofia como possibilidade de captar o sentido literário e, especialmente, do justo nas representações literárias.

O enfoque é conceitual e descritivo com ressonância na *práxis* jurídica, almejando futuras mudanças curriculares no ensino jurídico, que possam contemplar uma disciplina voltada para o estudo interdisciplinar do direito e da literatura. A literatura cumprindo a sua função de ser criativa e transformadora, capaz de conduzir a uma reflexão crítica no âmbito do direito.

2 | O TEMA DA JUSTIÇA NAS REPRESENTAÇÕES GREGAS

Na tragédia grega o próprio direito converte-se em personagem, sendo objeto de discussões candentes e conflitos irreconciliáveis. Ocorre uma transposição mimética das ideias que fazem parte da história jurídica que assumem feições reconhecíveis pelo receptor. De fato, a Justiça, *Dike*, é constantemente colocada em julgamento, representada com as máscaras que a tinham caracterizado desde os primórdios da civilização grega. Na Atenas do século V a.C., onde os antigos regentes, humanos ou divinos, são questionados, a *mimesis* trágica irá efetuar a atualização do conflito entre concepções discordantes de Justiça, ou seja, verificar-se-á uma luta poderosa entre uma *Dike* antiga, depositária de costumes milenares, contra uma *Dike* nova, instauradora dos valores fundantes da nova palavra democrática. Em *Ésquilo*, é ilustrativo a cena em que Orestes, nas *Coéforas*, antes de praticar o matricídio, declara com intrepidez:

A Força enfrentará a Força

E se oporá o Direito ao Direito! (595; VERNANT, 1976, p. 291)

Com efeito, os grandes trágicos tematizam a questão da Justiça de forma obsessiva, construindo polarizações que refletem as mudanças radicais que imprimem o caráter problematizador ao século quinto. Vernant e Vidal-Naquet, com precisão, localizam a gênese da consciência trágica exatamente na natureza dilemática provocada pelas bruscas

transformações jurídicas e políticas, em que o rompimento com as antigas convicções cede lugar a novas certezas, tudo levado ao palco de maneira extremamente tensional, dilacerante, “onde um deus luta contra um deus, um direito contra um direito, onde a justiça, no próprio decorrer da ação se desloca, gira sobre si mesma e se transforma em seu contrário?” (1977, p. 19):

A tragédia grega enseja a análise da evolução da história do Direito, porquanto ela constitui, na apreciação de Jean-Pierre Vernant, “um tribunal” (1976, p. 290; PINTO, 2008, p. 76). Vale dizer, a tragédia representa uma instituição, inserida numa organização assemelhada ao sistema de justiça popular, propiciando a contraposição de concepções de Justiça devido ao fato de a Cidade estar imersa numa visão mais conflitual, mais problemática. Evidentemente, o intérprete da tragédia grega deve transitar pelo universo do direito para poder clarificar o texto, porém a *mimesis* do poeta transcende o uso meramente técnico da terminologia legal adotada para alcançar maior universalidade: o homem, o questionamento dos valores e das normas adquirem densidade filosófica que supera a simples radiografia de uma cena de tribunal. Luiz Costa Lima defende a clara distinção entre o jurídico e o trágico, uma vez que “o produto mimético é um microcosmo interpretativo de uma situação humana. Nela, o que mais importa não é a declaração de quais os vencidos e quais os vencedores, mas o entendimento interno do que leva à porfia e à tensão.” (1980, p. 23).

3 | O TEMA DA VINGANÇA EM A ORÉSTIA, DE ÉSQUILO

Canta-me a Cólera – ó deusa! – funesta de Aquiles Pelida, causa que foi de os Arquivos sofrerem trabalhos sem conta e de baixarem para o Hades as almas de heróis numerosos e esclarecidos, ficando eles próprios aos cães atirados e como pasto de aves. [...] (HOMERO, *Ilíada*, I, 1-5).

É importante enfatizar o caráter permanente do tema da vingança e nas relações humanas. Homero é profético na invocação às musas no Canto I de a *Ilíada*. Serve de epígrafe para esta temática, e perpassa todo um campo de investigação que tem por objeto a questão da vingança. Mais além de um artifício da epopeia, percebe-se que a persistência da inclinação do homem para a vingança constitui um traço da condição humana, ainda não contornado. Francis Bacon nos *Ensaíos* afirma que “vingança é um tipo de justiça selvagem; quanto mais a natureza de homem a ela recorrer, tanto mais deve a lei extirpá-la” (2015).

Na literatura o tema é recorrente e abundante. Na vertente direito e literatura o tema é bastante profícuo na medida em que clarifica a própria concepção de justiça no seu sentido vingativo e taliônico, seguindo o modelo vertical analisado por Tercio Sampaio Ferraz Jr. com base nos estudos de Walter Burkert, que denota a ideia de força e poder, contraposta ao modelo horizontal, que visa a uma sanção mais sociabilizada (2009. p. 232-238; SILVA, 2008, p. 131-133). Os exemplos na literatura são extraordinários, e

Richard Posner considera que a “vingança é um dos grandes temas da literatura” (1988, p. 25), reputada como um protótipo legal e gênero literário. Com efeito, a exploração da vingança atravessa não somente a epopeia, a tragédia clássica e moderna, mas também os romances, abrangendo, portanto, um espectro significativo da estrutura das relações humanas, ainda dominado pela sede de vingança.

A tragédia grega *Oréstia*, de Ésquilo, escrita no século V a. C., representa o sistema vindicativo praticado com absoluta normalidade pelas personagens, pois constitui a forma mais contundente da expressão da vingança (SILVA, 2008, p. 136). De fato, François Ost inicia sua exposição sobre a tragédia dizendo que ela descreve “as aporias da lei do talião” (2005, p. 105), na medida em que a justiça puramente vingativa será colocada em xeque pelo surgimento da justiça humana, com força deliberativa para julgar os crimes de sangue.

Na trilogia esquiliana (*Agamêmnom*, *Coéforas* e *Eumênides*), após a consumação do matricídio, Orestes, perseguido ferozmente pelas Erínias, que representam a Justiça antiga e reclamam a punição do culpado, será julgado nas *Eumênides* pelo tribunal instituído por Atena, o Areópago¹, símbolo da nova ordem jurídica que se impõe soberanamente². Importa enfatizar que as Fúrias vingadoras aparecem significativamente na tragédia de forma diluída e irreconhecível, embora de presença aterrorizante, pois falta-lhes, como analisa Luiz Costa Lima, a identidade com os novos valores implantados. A imagem que é desenhada sugere a monstruosidade das figuras e expressa o repúdio da coletividade em reconhecer as suas faces repulsivas: elas são mimeticamente irrepresentáveis. Vejamos a descrição da profetisa na abertura das *Eumênides*, em que as Erínias já estão dominadas por Apolo:

Ah! Não consigo descrever um espetáculo
cuja simples visão me deixa transtornada
e me força a deixar o templo de Loxias,

[...]

Em frente ao homem há **um grupo de mulheres**

de aspecto estranho adormecidas nos assentos.

Falei que são mulheres? Devo dizer Górgonas!

Talvez não seja boa esta comparação;

não é a Górgonas que devo referir-me.

[...]. (*Eumênides*, 47-49; 68-72; 77, grifos nossos)³

1 As Erínias (em grego *Erinýes*), também conhecidas como Fúrias vingadoras ou, mais pejorativamente, como cadelas, são deusas muito antigas a quem se atribui a missão de vingar os crimes de sangue perpetrados por parentes. A elas cabe a tarefa de perseguir Orestes pelo assassinato de sua mãe até aparecerem, nas *Eumênides*, dominadas pelo deus Apolo, que havia instado Orestes a cometer o homicídio. Ver ÉSKUÍLO, *Coéforas*, e notas às páginas 138-9, esclarecedoras sobre a origem das Erínias, e *Eumênides*, versos 97 a 110, e 120-122.

2 Segundo o testemunho de Gustave Glotz, o Areópago é o tribunal que ostenta maior credibilidade, composto pelos arcontes mais antigos, e reconhecido pela Justiça que impera nos seus julgamentos (1928, p. 124).

3 Em nota explicativa às *Coéforas*, o tradutor, Mário da Gama Kury, leciona que as Górgonas são “monstros femininos cujo olhar petrificava quem os visse de frente” (p. 139).

Eric Havelock analisa a trilogia *Oréstia*, de Ésquilo, como uma dramatização da lei da retaliação, em que cada homicídio tenta restaurar o equilíbrio, ou seja, “praticar a justiça” com as próprias mãos. A luta entre as duas concepções de Justiça, representada nas *Eumênides*, corresponde ao clímax dramático da trilogia elaborado em forma de uma “transação legal” ou “negociação”, momento culminante para a passagem simbólica da Justiça entendida como legalidade (1978, p. 279-281).

4 | A INSTAURAÇÃO DE UM TRIBUNAL HUMANO

O combate entre as duas Justiças, mesmo com a negação das Erínias, é intenso e equilibrado, sendo a absolvição de Orestes decidida pelo voto de Atena (ÉSQUILO, *Eumênides*, 994-995), que instaurará procedimentos jurídicos mais consentâneos com as novas demandas democráticas e, por essa razão, simbolicamente, converterá as Erínias em *Eumênides* (Benevolentes), deusas protetoras de Atenas (OST, 2005, p. 107). Apaziguada a fúria pelas palavras doces e persuasivas de Atena, as novas divindades não deixarão, contudo, de manifestar contradições: na verdade, a tensão trágica não desaparece, subsistindo a inapelável força sinistra das antigas deusas, que irão vigiar a conduta dos homens. Ou seja, o tribunal humano inaugurado estará sob a perpétua vigilância das Erínias-Eumênides, inspirando mais terror que compaixão. É a própria Atena que, no final das *Eumênides*, proclama o lado sombrio e tenebroso das Fúrias, potências que irão infundir medo aos cidadãos, desviando-os do caminho do crime e da injustiça. Pois, para triunfar a ideia de harmonia, Atena descobre o equilíbrio na difícil coordenação da persuasão com o respeito e temor aos ditames da Justiça da Cidade:

Prestai toda a atenção ao que instauro [Atena] aqui,
atenienses, convocados por mim mesma
para julgar pela primeira vez um homem,
autor de um crime em que foi derramado sangue.

[...]

Sobre esta elevação digo que a **Reverência**
e o **Temor**, seu irmão, seja durante o dia,
seja de noite, evitarão que os **cidadãos**
cometam crimes, a não ser que eles prefiram
aniquilar as leis feitas para seu bem

[...]

Não lhes convém tampouco expulsar da cidade
todo o Temor; se nada tiver a temer,
que homem cumprirá aqui os seus deveres?

[...]

Proclamo instituído aqui um tribunal
incorruptível, venerável, inflexível,
para guardar, eternamente vigilante,
esta cidade, dando-lhe um sono tranqüilo. [...]

Levada [Atena] pelo amor a este povo,
deixo com ele as deusas poderosas
mas de trato difícil; seu encargo
é dirigir a vida dos mortais.

[...]. (*Eumênides*, 900-903, 918-922, 925-930, 935-938, 1222-1225, grifos nossos)

A instituição de um tribunal humano, representado poeticamente por Ésquilo, constitui um marco na evolução do direito na Grécia antiga. Como já assinalado, a responsabilidade coletiva ou objetiva pelos delitos, partilhada no âmbito dos *génos* (grupo, família), é substituída pela responsabilidade individual ou subjetiva, em que o transgressor responde de acordo com o grau de sua culpabilidade (OST, 2005, p. 111). A antiga ideia de vingança privada, de sangue, adquire uma abrangência maior: cuida-se agora de a Cidade assumir um papel relevante na condenação do criminoso como meio de extirpar o mal que porventura poderia propagar-se pela comunidade. Urge, dessa forma, que a coletividade institua procedimentos judiciais que consagrem novos métodos de averiguação da verdade, suplantando, assim, uma justiça retaliativa, de natureza familiar e religiosa.

Observa-se nas *Eumênides* a ruptura com toda uma tradição anterior, baseada em crenças religiosas arcaicas e condutas costumeiras que se situam num padrão “pré-jurídico”, conforme designa Louis Gernet ao referir-se às prefigurações do direito encontradas em determinadas práticas tradicionais que, apesar de faltar-lhes o caráter operatório e sistemático próprio do direito, apresentam uma carga de significações próximas do universo jurídico (1968, p. 153-226). Significa romper com toda a herança proveniente da realeza e da religião que havia permeado e definido certas regras de juramento, de testemunho, de provas ordálicas, assentadas na palavra “mágico-religiosa”, eficaz e incontroversa, dos mestres do pronunciamento justo e verdadeiro, como a do Ancião do Mar⁴. Ao rei homérico, possuidor de “cetro e *themis*” (HOMERO, *Ilíada*, II, 206; IX, 99; GERNET, 1968, P. 212)⁵, de divina procedência, sobrevém o juiz imparcial que a Cidade proclama como seu representante supremo para julgar os litígios em conformidade com a sua consciência e a legislação. Ocorre uma reavaliação conceptual da noção de prova e de testemunho,

4 Utilizamos a análise bastante ilustrativa de Marcel Detienne na sua obra *Os mestres da verdade na Grécia arcaica*, principalmente o capítulo III, referente a “O Ancião do Mar”. (p. 24-26; HESÍODO, *Teogonia: a origem dos deuses*, 233-236).

5 O rei homérico era denominado *basiléus*, típico representante da aristocracia guerreira, senhor de seu domínio, porém vassallo do áanax, cuja autoridade era-lhe superior pelo fato de o áanax estar no topo da organização social e política da realeza micênica (VERNANT, 1988, p. 19, 22-23).

não mais sujeitos aos ditames oraculares ou ao espetáculo de combates entre adversários presididos por árbitros, mas esteados em “uma técnica de demonstração, de reconstrução do plausível e do provável, de dedução a partir de indícios ou de sinais” (VERNANT, 1988, p. 57), procedimento que levará à concepção de verdade objetiva, desconhecida antes do advento do direito e, embrionariamente, sugerida nas *Eumênides* pelas palavras proféticas de Atena (636-650).

5 I TRIUNFO DA PALAVRA-DIÁLOGO

A palavra mágico-religiosa perde sua força assertórica e transmuda-se em palavra-diálogo, triunfo da nova organização política que elabora um espaço público onde frutificará o diálogo. o antigo combate entre guerreiros da mesma estirpe será substituído pela luta entre contendores portadores de discursos díspares, cuja vitória caberá àquele que conseguir vencer o adversário através do poder da persuasão e da razão. É o pleno exercício do *lógos* que, com a consolidação da *pólis*, irá desempenhar uma função política exemplar, projetando-se nas assembleias, nos tribunais, e criando as regras irrevogáveis do seu poder (DETIENNE, 1988, p. 54-55; VERNANT, 1977, p. 34-35). É importante sublinhar que o espírito de luta peculiar da sociedade arcaica, expresso pela palavra *agón* (luta, batalha, debate), irá prolongar-se e institucionalizar-se na vida pública do período clássico através de manifestações bastante diversificadas, porém animadas pela mesma disposição agonística: os jogos olímpicos, os concursos teatrais, os debates políticos e filosóficos, os julgamentos nos tribunais (DUCHEMIN 1968, p.12; GERNET, 1955, p. 69; ROMILLY, 1998, p. 37; VERNANT, 1977, p. 32-33). Consoante atesta Louis Gernet, o processo é a representação de uma batalha que se utiliza de armas eficazes para convencer o juiz e vencer o opositor⁶.

A antiga *Thémis* que havia reinado soberana no período arcaico nas palavras dos reis, dos poetas e dos adivinhos tende a desaparecer na Grécia clássica. O seu significado original refere-se a uma ordem sancionada por um agente, divino ou humano, que impositivamente estabelece as regras que deverão ser observadas pelo consulente ou pela comunidade⁷. Percebe-se em *thémis* a existência de um poder supremo que concede a alguém, no caso ao rei homérico, ao justiceiro Nereu ou a uma instituição, a administração da Justiça como meio de ordenar as relações entre os indivíduos submetidos à sua jurisdição. Portanto, *thémis* pressupõe uma ordenação divina preestabelecida, as *themístes*, que servem de código legislativo para o julgamento dos litígios postos à apreciação do rei que, a seu talento, irá interpretar o caso. Não se trata de veredictos de inspiração divina, mas de uma adequação às regulações preordenadas, salvo os julgamentos do Ancião do Mar que

6 Sobre a persistência do *agón* nos novos procedimentos instaurados, embora conduzido pela persuasão ao invés da violência dos embates físicos, ver HAVELOK, 1978, p. 279-80.

7 *Thémis* expressa uma ordem que é posta, estabelecida, geralmente de origem divina. Cf. para a abordagem de *thémis* em particular OSTWALD, Martin (1973, p. 674-675; 1969, p. 12-15 e 18-19).

se instalam num nível sobre-humano (OSTWALD, 1973, p. 675-676).

6 I EDUCAÇÃO PÚBLICA PARA A EQUIDADE NA CONCEPÇÃO DE PAUL RICOEUR

Paul Ricoeur analisa a questão da violência e sua presença na história, ou seja, a inclinação incontida do homem para a destruição e a catástrofe. Afirma que a finalidade da violência é a morte do outro numa espiral de atos excessivos, expondo a vítima a uma agonia sem fim (1968, p. 225-227). De acordo com Ricoeur, o caminho oposto levaria o homem à sua humanidade através de gestos significativos de rompimento com a violência gravada na história (1968, p. 234).

Ricoeur indaga sobre a concepção da justiça associada à vingança e propõe uma separação entre o desejo de vingança e a justiça, propondo a equidistância de um terceiro personagem, que atuaria como mediador do conflito (2008, p. 6). Ricoeur equipara o papel do juiz no âmbito jurídico ao mestre da justiça na esfera moral, ou ao poder soberano na política, tal sua crença na função do juiz na distribuição da justiça (2008, p. 9). Por conseguinte, Ricoeur resume a sua assertiva no seguinte parágrafo:

[...] A grande conquista, nesse aspecto, consiste na separação entre vingança e justiça. Em lugar do **curto-circuito da vingança**, a justiça põe o distanciamento dos protagonistas, cujo símbolo em direito penal é o estabelecimento de uma distância entre crime e castigo. [...] (2008, p. 6; grifos nossos)

Trata-se, sobretudo, de pensar filosoficamente o conceito de justiça, penetrando na *práxis* jurídica, campo privilegiado onde através da ação dos homens interligam-se o desejo de realizar o justo e a obediência às regras estabelecidas, produzindo um conjunto de contradições e ambivalências de difícil superação. Explicita-se a separação entre vingança e justiça pela institucionalização da mediação de um terceiro situado a uma justa distância entre os pólos do conflito. Procura-se demonstrar que a reflexão ricoeuriana não se reduz a um processo de evolução do direito, mas se insere no campo da sua filosofia moral (1991). O direito para Ricoeur firma-se uma ligação incidível entre a moral, o direito e a política, abandonando-se um viés estritamente jurídico, cujo alcance atinge uma densidade filosófica da maior relevância para as questões do direito e da justiça.

Paul Ricoeur inscreve a sua concepção sobre a justiça no prolongamento desse viés intersubjetivo, calcado fundamentalmente na consideração do outro. No prefácio a *O justo*, volume 1, Ricoeur assinala que “o lugar filosófico do justo situa-se, assim, em *Soi-même comme un autre*, no ponto de intersecção desses dois eixos ortogonais e dos percursos de leitura que eles demarcam.” (2008, p. 7). Vale dizer, a estrutura arquitetada em *Soi-même comme un autre* pressupõe a leitura de um eixo horizontal, que constitui a dimensão dialógica do si (*soi*), ou em outros termos da *ipseidade* perante a mesmidade; e de um eixo

vertical, que apresenta a hierarquização dos predicados qualificadores da ação humana no plano da moralidade (VILLAVÉRDE, 2004, pp. 143-149).

De acordo com o roteiro delineado por Ricoeur, o eixo horizontal corresponde à supremacia da ética sobre a moral, ou seja, da intencionalidade da vida boa sobre a norma. No sétimo estudo do *Soi-même comme un autre*, denominado “*Le soi et la visée éthique*”, Ricoeur explicita essa superioridade convergindo com um terceiro componente – o justo – para a definição de intencionalidade ética, “chamamos ‘intencionalidade ética’ à intencionalidade da ‘vida boa’ com e para outro em instituições justas” (1991, p. 202). Esse posicionamento implica o reconhecimento do outro e a mediação de instituições, compondo o primeiro estágio para uma teorização filosófica sobre a Justiça baseada principalmente na prevalência da dimensão dialógica sobre a monológica.

Ricoeur indaga se é pertinente efetuar uma análise do predicado bom associado à investigação sobre a justiça. Sem dúvida, o seu roteiro intelectual parte necessariamente da proposição extraída do eixo horizontal no sentido da mediação de instituições justas como terceiro elemento caracterizador da dimensão dialógica do justo. Dito de outra forma, a articulação com o eixo anteriormente discutido permite concluir que a justiça constitui uma aspiração legítima de viver bem em instituições justas. Há uma ênfase em atravessar a vida nas diversas dimensões que ela oferece para a realização plena do indivíduo.

No nível deontológico, timbrado pelo signo da proibição e pelo predicado obrigatório, transitam as normas e os deveres estatuídos. Afloram aqui com mais veemência o imperativo e a conseqüente oportunidade de os agentes exercerem o poder sobre os outros. Por outro lado, para conter a escalada da violência impõe-se reivindicar uma validade universal ligada à ideia de lei, em que está insita a vinculação ao bem na configuração do estatuto jurídico. Ricoeur renuncia a uma teoria puramente procedimental de justiça, despontando o sentido de justiça da interseção entre o formalismo deontológico e a referência ao bem. (VILLAVÉRDE, 2004, p. 150-151).

O pensamento ricoeuriano atinge o terceiro nível do eixo vertical direcionado pelo enfoque da sabedoria prática. Nesse plano a consciência moral é defrontada com situações singulares caracterizadas por conflitos agudos, tendo que tomar a decisão mais justa. Nesse momento aponta como solução para superar a ação trágica dividida entre pólos contrastantes o conceito de equidade elaborado por Aristóteles na *Ética a Nicômaco*.

No texto “Condenação, reabilitação, perdão”, inserido em *O justo 1* Ricoeur reforça a ideia de uma educação pública para a equidade (2008, p. 190), que pressupõe o sentimento de indignação pelo crime cometido, mas, igualmente, um processo de reabilitação do criminoso e superação das práticas de vingança. Tentativa de a profecia inscrita na *Iliada* cessar seus efeitos maléficos, que tanto sofrimento causam à humanidade.

71 CONCLUSÃO

Os gregos são considerados os mais importantes teóricos da Justiça e do Direito. Resgatar os fundamentos do pensamento jusfilosófico ocidental constitui uma etapa imprescindível para uma compreensão total das bases teóricas que alicerçam o nosso edifício jurídico. A obra dos trágicos, em especial, desenvolvida no transcorrer do século V a. C., constitui uma forma específica de indagação acerca da problemática do homem e das instituições políticas e jurídicas em pleno processo de criação de novas configurações.

A *Oréstia*, de Ésquilo constitui a representação perfeita da “justiça selvagem”, na definição de Francis Bacon. Após um enredo marcado por um lastro de sangue, a última parte da trilogia esquiliana, *Eumênidas*, rompe com o ciclo de vingança, da justiça retaliativa, e cria um tribunal humano para o julgamento dos crimes de sangue.

Paul Ricoeur explicita a problemática da justiça e da vingança, sugerindo que o curto-circuito da vingança seja substituído pela intermediação de um terceiro imparcial, capaz de solucionar o conflito instaurado e propor uma condenação justa. Para esse fim, insere suas reflexões sobre o justo na filosofia moral e invoca uma educação pública para a equidade como forma de cessar com o desejo de vingança.

Com efeito, constata-se que a busca por uma teoria filosófica do justo perpassa o eixo horizontal, roteiro delineado por Ricoeur em *O si mesmo como um outro*, correspondente a supremacia da ética sobre a moral, ou seja, da intencionalidade da vida boa sobre a norma; o vertical, caracterizado pela moralidade e pelo predicado obrigatório; o terceiro nível direcionado para a sabedoria prática, em que a consciência moral é defrontada com situações singulares caracterizadas por conflitos agudos. Aristóteles na *Ética a Nicômaco* é retomado por Ricoeur, resgatando também a noção de *phronesis*. Articula-se em Ricoeur a proposta de superação do bom e do legal através do termo *equitativo*.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Leonel Vallandro; Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Rosá. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores IV).

BACON, Francis. **Ensaio**. Tradução Alan Niel Ditchfield. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015. (Coleção Folha. Grandes nomes do pensamento, v. 13).

ÉSQUILO. **Oréstia**: Agamêmnon; Coéforas; Eumênides. Tradução, introdução e notas Mário da Gama Kury. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 141-89.

DETIENNE, Marcel. **Os mestres da verdade na Grécia arcaica**. Tradução Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

DUCHEMIN, Jacqueline. *Λῆξις* dans la tragédie grecque. 2ème Edition revue et corrigée. Paris: Les Belles Lettres, 1968. (Collection des Études Anciennes).

FERRAZ Jr., Tércio Sampaio. **Estudos de filosofia do direito**: reflexões sobre a poder, a liberdade, a justiça e o direito. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GERNET, Louis. **Anthropologie de la Grèce antique**. Paris: Flammarion, 1968.

_____. **Droit et société dans la Grèce ancienne**. Paris: Recueil Sirey, 1955. (Publications de l'Institut de Droit Romain de l'Université de Paris – XIII).

_____. **Recherches sur le développement de la pensée juridique et morale en Grèce**: étude sémantique. Paris: Ernest Leroux, 1917.

GLOTZ, Gustave. **La cité grecque**. Paris: La Renaissance du Livre, 1928. (L'Évolution de l'Humanité – Synthèse Collective – XIV).

HAVELOCK, Eric Alfred. **The Greek concept of justice**: from its shadow in Homer to its substance in Plato. Cambridge - London: Harvard University Press, 1978.

HESÍODO. **Teogonia**: a origem dos deuses. Tradução e estudo Jaa Torrano. 3. ed. rev. São Paulo: Iluminuras, 1995. (Biblioteca Pólen).

HOMERO. **Ilíada** (em versos). Tradução Carlos Alberto Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

LIMA, Luiz Costa. **Mimesis e modernidade**: formas das sombras. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980. (Biblioteca de teoria e crítica literária; v. n. 1).

OST, François. **Contar a lei**: as fontes do imaginário jurídico. Tradução Paulo Neves. São Leopoldo: Unisinos, 2005. (Coleção Díke).

OSTWALD, Martin. Ancient Greek Ideas of Law. **Dictionary of the history of ideas**. New York, Scribner's Sons: p. 673-85, 1973, 5 v.

_____. **Nomos and the beginnings of the Athenian democracy**. Oxford: Clarendon Press, 1969.

PINTO, Cristiano Otávio Paixão Araújo. O teatro e a história do direito: a experiência da tragédia grega. *In*: TRINDADE, André Karam; GUBERT, Roberta Magalhães; COPETTI NETO, Alfredo (orgs.). **Direito & Literatura**: reflexões teóricas. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

POSNER, Richard A. **Law and literature**: a misunderstood relation. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1988.

_____. O justo entre o bom e o legal. *In*: _____. **Leituras 1**: em torno ao político. Tradução Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **O justo1**: a justiça como regra moral e como instituição. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

_____. **O si-mesmo como um outro**. Tradução Lucy Moreira Cesar. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

_____. **The just**. Translated by David Pellauer. Chicago – London: The University of Chicago Press, 2000.

ROMILLY, Jacqueline de. **A tragédia grega**. Tradução Ivo Martinazzo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Tradução Ísis Borges B. da Fonseca. 2. ed. corrigida. Rio de Janeiro – São Paulo: Difel, 1977.

_____. A tragédia grega: problemas de interpretação. In: MACKSEY, Richard; DONATO, Eugenio (org.). **A controvérsia estruturalista**: as linguagens da crítica e as ciências do homem. Tradução Carlos Alberto Vogt; Clarice Sabóia Madureira. São Paulo: Cultrix, 1976. p. 285-306.

VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. **Mito e tragédia na Grécia antiga**. Tradução Anna Lia A. de Almeida Prado; Maria da Conceição M. Cavalcante; Filomena Yoshie Hirata Garcia. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

VILLAVERDE, Marcelino Agis. **Paul Ricoeur**: a força da razão compartilhada. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. (Coleção: Pensamento e Filosofia).

JUVENTUDE E CULTURA NO SÉCULO XXI: A LEITURA LITERÁRIA

Data de aceite: 23/07/2021

Data de submissão: 06/05/2021

Rosimeiri Darc Cardoso

Professora Adjunta da Universidade Estadual
do Paraná (UNESPAR)
Apucarana-PR, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/4201841819747534>
<https://orcid.org/0000-0002-1284-4804>

Este texto foi apresentado no 20º COLE (2016).

RESUMO: A leitura literária sempre foi campo de pesquisa sob diferentes perspectivas, tomando por base também posições teóricas variadas. Considerando esta multiplicidade de domínios e partindo do pressuposto de que houve uma mudança na cultura e, por conseguinte, no comportamento das pessoas, entendemos que os jovens também foram afetados. Tal afirmação encontra lastro no pensamento de estudiosos, como Hobsbawn (1995), Groppo (2000), Souza (2008), entre outros. Ao considerar estas mudanças, pode-se evidenciar que a globalização, fruto dos avanços tecnológicos, responde profundamente pelas alterações que estão sendo vivenciadas, em especial, no conceito que temos de objeto artístico e ainda no papel que desempenham na formação do ser humano. Postas estas questões, temos como objetivo apresentar a relação entre juventude, cultura e leitura literária no ciberespaço, tendo

como ponto de partida a proximidade existente entre texto literário e hipertexto, bem como a familiaridade do jovem com este produto. A literatura em meio eletrônico não é algo novo, mas os estudos sobre os efeitos que ela produz nos jovens e como tem sido sua recepção são mais recentes. Esperamos que as discussões aqui apresentadas possam contribuir para entender o consumo cultural dos jovens, com destaque para a leitura de literatura, buscando ainda cooperar com a formação do jovem leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude; Cultura; Literatura Eletrônica.

YOUTH AND CULTURE IN THE 21ST CENTURY: LITERARY READING

ABSTRACT: Literary reading has always been a field of research from different perspectives, also based on varied theoretical positions. Taking this multiplicity of domains into account and assuming that there has been a change in culture and, consequently, in people's behavior, we understand that young people have also been affected. This statement is supported by the thought of scholars such as Hobsbawn (1995), Groppo (2000), Souza (2008), among others. When we take these changes into account, we can see that globalization, the fruit of technological advances, is deeply responsible for the changes that are being experienced, especially in the concept we have of the artistic object, and also in the role they play in the formation of the human being. With these issues in mind, we aim to present the relationship between youth, culture, and literary reading in cyberspace, taking as a starting point the proximity between literary text

and hypertext, as well as the youth's familiarity with this product. Literature in electronic media is not something new, but the studies about the effects it produces on young people and how it has been received are more recent. We hope that the discussions presented here can provide a contribution to the understanding of young people's cultural consumption, especially when it comes to reading literature, in an attempt to cooperate with the formation of young readers.

KEYWORDS: Youth; Culture; Electronic Literature.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nossa vida é afetada constantemente pelos efeitos da globalização, mas muitas pessoas ainda não conseguem vislumbrar como isso acontece. A globalização é um fenômeno desencadeado com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação – TIC, por meio das quais é possível acompanhar grandes acontecimentos em tempo real, de forma que as fronteiras que existiam separando os povos, as culturas, segundo limites estabelecidos geográfica, política ou historicamente, acabaram por diluir-se, formando o que se costuma chamar de 'aldeia global'.

Para Souza (2008), a globalização atua na cultura, na política, na economia e na vida social, afetando as pessoas, em função de uma série de mudanças ocorridas em valores e padrões, vindo a desencadear o que se denomina de "Terceira Cultura" ou "Cultura Híbrida" (CANCLINI, 1998, apud SOUZA, 2008). É comum também denominar-se de cultura global, numa tentativa de integração e inclusão das culturas locais em uma única cultura, mais abrangente, responsável por promover a interação das diversas culturas. Todavia, observa-se que, em função das práticas de mercado, não ocorre a integração, mas uma convivência pacífica entre elas.

Lipovetsky e Serroy (2011) defendem que houve uma mudança sobre o conceito de cultura, uma vez que vivemos em uma era hipermoderna. Para os autores, não se trata mais de refletir sobre um termo cultura isoladamente, mas de pensar um termo cultura-mundo, que envolve a indústria cultural e o consumismo total, favorecido pela mídia e pelas redes digitais: "Nos tempos hipermodernos, a cultura tornou-se um mundo cuja circunferência está em toda parte e o centro em parte alguma" (LIPOVETSKY e SERROY, 2011, p. 8). Em outras palavras, quer dizer que o novo conceito de cultura extingue as dicotomias cultura popular e erudita e passa a tratar de uma cultura fluida, relativizada pelas redes e pelos fluxos da moda e do mercado.

Considerando esse cenário, podemos verificar que os avanços das novas tecnologias, embora não tenham atingido a proposta de integração cultural, contribuíram para o acesso à cultura, à literatura, de forma que pudessem chegar a todos, ficando a critério do destinatário como experienciar as diferentes manifestações culturais. Ainda assim, torna-se fundamental um trabalho de mediação, que passou a ser feito pela mídia, sempre voltada para o mercado. De acordo com Souza (2008), a mídia "se constitui em agente da maior importância para a disseminação de cultura e que, democratizada, pode

vir a ser um grande fator de recomposição e de expressão de culturas, valores e estéticas locais”.

É nesse contexto que encontramos um público diferenciado, também influenciado pela cultura da época, acostumado com os recursos digitais. De igual modo, relaciona-se muito bem com a arte e a cultura neste espaço, porque compreende as múltiplas possibilidades que esta materialidade comporta. Fica claro que os jovens conseguiram acompanhar os avanços tecnológicos, todavia, há diferentes entendimentos quanto ao texto literário neste suporte, como a concepção de livros impressos digitalizados para ampliação do acesso ao público até a compreensão de que existe um objeto literário concebido em suporte tecnológico com características que ultrapassam a materialidade impressa, mas que, por outro lado, também estabelece com o impresso um diálogo para constituir o literário.

Levando em conta o contexto exposto, este texto pretende apresentar a relação entre juventude, cultura e leitura literária no ciberespaço, tendo como ponto de partida a proximidade existente entre texto literário e hipertexto, bem como a familiaridade do jovem com este produto. Esperamos contribuir para delinear estratégias de ação para fomentar o consumo cultural dos jovens, com destaque para a leitura de literatura.

O PÚBLICO EM QUESTÃO: A JUVENTUDE

Os estudos sobre a juventude vêm ganhando espaço nos últimos tempos, em especial no que se refere à própria discussão de uma caracterização deste público. Há várias perspectivas a respeito, oriundas de diferentes áreas, como a psicologia, as ciências médicas e a sociologia. De modo geral, o que se afirma é que se trata de um período de transição entre a infância e idade adulta, marcada não só pela faixa etária como também pelos conflitos vivenciados pelo indivíduo.

Neste trabalho, adotamos a perspectiva da sociologia de que a juventude é uma categoria social, “[...] uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos” (GROPPO, 2000, p. 7-8). Tal conceituação leva em conta fatores externos a essa categoria, como a criação das instituições modernas do século XIX e XX, a saber: a escola, o Estado, o direito; as quais se valeram das estruturas de classes e da cronologização do curso da vida (GROPPO, 2000).

De acordo com o autor, duas considerações devem ser levadas em conta, quando se trata de juventude. A primeira delas está relacionada ao uso dos termos adolescência e juventude, fases sucessivas do desenvolvimento individual; esta como fase mais próxima da idade adulta e aquela como mais próxima da infância. Para fins deste estudo, não será feita distinção dos termos por considerar que tanto uma como outra fase se fazem representar social e culturalmente.

A segunda consideração diz respeito à diversidade que abarca o termo juventude, de modo que se tem muitas facetas de uma mesma categoria social, considerando o recorte sociocultural: classe social, estrato, etnia, religião, mundo urbano e mundo rural, gênero, e tantos outros recortes possíveis. Desta forma, segundo Groppo (2000, p. 15), “cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é “ser jovem”, contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação a outras juventudes”.

Observa-se, portanto, que não se trata apenas de limites baseados em critérios objetivos, mas em representações e situações sociais, cujas formas e conteúdos influenciam na sociedade. Como bem aponta o autor, a juventude é simbolizada e vivida na diversidade do cotidiano, a partir de combinações com outras situações sociais e tantas outras diferenças com as quais ressignifica objetos, experiências, linguagens, a fim de se incluir em determinado grupo social ou determinada sociedade.

Hobsbawm (1995) defende a ideia de uma “cultura juvenil”, a partir das mudanças ocorridas nas famílias, marcando uma mudança profunda na relação entre as gerações, fazendo a juventude emergir como agente social independente.

A nova “autonomia” da juventude como uma camada social separada foi simbolizada por um fenômeno que, nessa escala, provavelmente não teve paralelo desde a era romântica do início do século XIX: o herói cuja vida e juventude acabavam juntas. [...] O surgimento do adolescente como ator consciente de si mesmo era cada vez mais reconhecido, entusiasmamente, pelos fabricantes de bens de consumo, às vezes com menos boa vontade pelos mais velhos, à medida que viam expandir-se o espaço entre os que estavam dispostos a aceitar o rótulo de “criança” e os que insistiam no de “adulto” (HOBSBAWM, 1995, p. 318)

A justificativa para tal afirmação tem por base três aspectos. O primeiro se baseia na crença de que a juventude não era vista como um estágio preparatório para a vida adulta, mas como o estágio final do pleno desenvolvimento humano. Neste sentido, expõe a contradição de que o mundo, governado por uma gerontocracia, detentora de poder, influência e realização, contrastava com o vigor, a força e a determinação dos jovens, o que significava uma organização de forma insatisfatória.

O segundo aspecto, derivado do primeiro, leva em conta o fato de a juventude ter se tornado fator dominante nas economias de mercado desenvolvidas. Considerando que as novas gerações de adultos foram socializadas como integrantes de uma cultura juvenil autoconsciente, além de conviverem muito mais próximos às mudanças tecnológicas, representavam uma massa concentrada de poder de compra. “O que os filhos podiam aprender com os pais tornou-se menos óbvio do que o que os pais não sabiam e os filhos sim.” (HOBSBAWM, 1995, p. 320).

Por fim, o terceiro aspecto da nova cultura juvenil nas sociedades urbanas está ligado ao seu internacionalismo. As fronteiras diluíram-se e as preferências juvenis encontraram na cultura espaço para a expansão: o *blue jeans*, o *rock*, a indústria cinematográfica, o

surgimento da televisão, possibilitaram que as “minorias” se tornassem “maiorias”. O estilo juvenil difundiu-se através da distribuição mundial da imagem, dos contatos internacionais, das universidades, pela força da moda na sociedade de consumo, que atingia às massas, dando origem a uma cultura jovem global.

Segundo Groppo (2000), a multiplicação dos grupos juvenis informais contribuíram para o crescimento dos espaços de lazer, da cultura de consumo e da indústria cultural no século XX.

O lazer tornou-se um espaço e um tempo cada vez mais reconhecido pela sociedade e cada vez mais importante para os hábitos contemporâneos de consumo. Nele, os grupos juvenis informais encontram momentos e locais extremamente favoráveis para o desenvolvimento de suas atividades diferenciadas e relativamente autônomas em relação aos adultos. (GROPPO, 2000, p. 52).

É na ocupação de espaços próprios, na prática de atividades diferenciadas que os jovens se constituem; a conexão entre cultura e diversão reforça a própria identidade do jovem que, muitas vezes, afirma que “ser jovem” é “aproveitar / curtir a vida”. Neste sentido, os jovens são visto, por muitos, como despreocupados, alienados, descompromissados com as questões mais sérias. Todavia, é nesse espaço que os jovens podem socializar-se, elaborando identidades individuais e coletivas, permitindo que sejam realizadas trocas de descobertas e preocupações, vivenciadas experiências mais livres que nos espaços escolares ou familiares. Nessa perspectiva, é possível dizer que a relação entre juventude e lazer veio favorecer o crescimento da indústria cultural, mediatizada pelo desenvolvimento crescente das tecnologias de comunicação.

A CULTURA E A LITERATURA MEDIATIZADAS PELA TECNOLOGIA

Morin (1977, p. 14) destaca que uma cultura “orienta, desenvolve, domestica certas virtualidades humanas mas inibe ou proíbe outras”. Assim, é possível dizer que há, de um lado, uma cultura que define as qualidades humanas e, de outro lado, culturas definidas pela época e pela sociedade. É nesse contexto que encontramos a cultura de massa, influenciada pelas novas tecnologias de comunicação e informação:

Cultura de massa, isto é, produzida segundo as normas maciças da fabricação industrial; propagada pelas técnicas da difusão maciça (que um estranho neologismo anglo-latino chama de “mass media”); destinando-se a uma massa social, isto é, um aglomerado gigantesco de indivíduos compreendidos aquém e além das estruturas internas da sociedade (classes, família, etc.). (MORIN, 1977, p.14)

Neste aspecto, compreende-se que o desenvolvimento de uma cultura juvenil esteja intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de uma cultura mediatizada pelo avanço industrial, pela sua difusão e circulação entre um grupo social, denominado juventude, que se identifica com os novos produtos. Ao longo dos tempos, as novas tecnologias de

informação e comunicação colaboraram com a formação de uma rede de produção e difusão dos produtos culturais, tornando-os presentes em todos os lugares do mundo. Para Oliveira (2010, 96), “A forma como a informação, o conhecimento e a cultura são produzidos e intercambiados em nossa sociedade afeta a maneira como percebemos o mundo, como vislumbramos perspectivas futuras e como agimos para que se consubstanciem”.

Pode-se afirmar que, com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, as práticas culturais também foram afetadas, sendo necessário pensar em termos de novos arranjos de produção. Sobre o tema, Taschner (2011, p. 203) destaca:

De fato, o impacto da internet tem sido tão grande e amplo que abriu novas linhas de pesquisa e ainda está por ser estabelecido. Mas algumas mudanças são visíveis: qualquer pessoa – desde que não seja alguém digitalmente excluído – pode facilmente publicar um texto (artigo, livro, comentário) ou material audiovisual (do ppt a filmes no *YouTube*), criar um site ou abrir um blog na rede. Certamente o acesso à internet passou a ser uma questão, mas ainda assim, a comunicação se democratizou e muito. A internet modificou as estruturas de sociabilidade com os *chats*, os *blogs* e as redes sociais.

Por essa razão, torna-se importante compreender a leitura literária mediada pela tecnologia, visto que as inovações na produção literária bem como as práticas leitoras precisam ser compreendidas em relação aos elementos de ruptura, que instigam a criatividade e a inventividade, mas também devem ser compreendidas nos aspectos de continuidade do texto, no comprometimento com os processos históricos (SALDANHA, 2006). Significa dizer que o texto literário no ciberespaço também dialoga com outros textos e tradições da cultura, de forma que neste diálogo a literatura se constrói, transpondo barreiras geográficas, étnicas, históricas e culturais.

De acordo com Saldanha (2006), a linearidade do texto impresso, bem como a hierarquização, desaparecem no texto eletrônico; possibilitando ao leitor tornar-se coprodutor no hipertexto, o que representa um avanço, podendo dizer até mesmo um tipo de vanguarda sem precedentes. Nesta direção, o texto literário em meio digital teria o poder de formar leitores-produtores, livres e abertos ao diálogo, criando comunidades descentradas que possam fruir uma experiência estética e literária que não se prenda a imposições ou limitações de qualquer natureza. Para o autor, as condições de formação de leitores/produtores em meio digital podem proporcionar a democratização do ensino de literatura, contribuindo para uma sensibilidade estética que a escola ou o saber literário formal podem não ter alcançado, considerando as possibilidades e limitações do livro impresso. Sobre este aspecto, Santos (2003) afirma:

Em resumo, esse esboço de leitor do ciberespaço mostra-nos como atores/organizadores que lêem, representam, atormentam, desfocam, deformam e tocam adiante um texto que, vindo de outros leitores e *loci*, recebe inflexões e significações de que talvez nem suspeitássemos. Construimos um texto tramado e tecido em um espaço coletivo, um texto dado pela voz singular do ator/organizador à multidão que aplaude, vaia, contesta, aceita, recolhe, mas

participa sempre, evidentemente, dessa construção coletiva de significações e de textos. A navegação pelo ciberespaço, vista como dramatização ou espetacularização de nós próprios, do hipertexto e de outros leitores/atores, poderá mostrar um caminho efetivo em que, definitivamente, não precisaremos mais nos curvar a essa melancolia de significações excessivas ou de mistificações tecnológicas.

É possível afirmar que os leitores no ciberespaço encontram inúmeras possibilidades e conseguem transitar, por entre as diferentes formas de linguagens que a tecnologia possibilita, o que significa um enriquecimento do texto literário, em sua forma de ler e de perceber os não-ditos, a plurissignificação, a polifonia presente neles.

Ainda tratando sobre a linearidade do texto impresso, Santos (2003, p. 22) ressalta que não se pode desconsiderar a diferença entre livro e texto, bem como a distinção entre a não linearidade do livro eletrônico e a do texto literário, de forma que a não linearidade presente no suporte eletrônico favorece ao texto literário, que, por sua vez, conta com a imprevisibilidade e a participação do leitor no preenchimento dos espaços vazios. Tal proximidade entre o texto literário e os campos discursivos do hipertexto podem ser bem compreendidas se estudadas à luz de teorias pós-estruturalistas, que questionam a autoridade do autor e a liberdade inscrita nas práticas de leitura do hipertexto. Neste sentido, Santos (2003) complementa:

O que ocorre com a mudança da base material, da página impressa para o meio eletrônico, é que, em certo sentido, o livro se aproxima do texto, ele se deixa contaminar pela fluidez, por determinada imprevisibilidade, pela não-linearidade que foram, sempre, as do próprio texto. Aquilo que no texto é intertextualidade, no livro eletrônico encontra correspondência na pluralidade de percursos e na heterogeneidade de materiais (associações de matéria verbal, imagens, sons etc.).

Assim, a liberdade existente no hipertexto permite que autor e leitor possam construir significados juntos. Mais uma vez, é possível verificar que na construção de significado do texto literário digital, o jovem leitor consegue transitar, representar, incorporar significados novos, tornando-se assim mais do que leitor, mas um co-autor.

Também podemos verificar que embora haja uma compreensão do avanço tecnológico e das implicações em relação ao texto literário, ainda se encontra posicionamentos de que a literatura digital refere-se à digitalização de livros impressos e disponibilizados na internet. Por definição da ELO – *Electronic Literature Organization* -, entende-se por literatura digital ou eletrônica aquela nascida no meio digital, um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e (geralmente) lido em uma tela eletrônica. Para Hayles (2009), como a literatura eletrônica é normalmente criada e executada em um contexto de rede e meios de comunicação digital programáveis,

[...] ela também é movida pelos motores da cultura contemporânea, especialmente jogos de computador, filmes, animações, artes digitais, desenho gráfico e cultura visual eletrônica. Nesse sentido, a literatura

eletrônica é um "monstro esperançoso" (como os geneticistas chamam as mutações adaptativas) composto por partes extraídas de diversas tradições e que nem sempre se posicionam juntas de forma organizada (HAYLES, 2009, p. 21).

A obra resultante de um trabalho com o virtual, justamente por seus processos de temporalização, é conceitualmente processual. Em outras palavras, a obra não apresenta uma estrutura enclausurada e finita, definitiva, mas realiza-se em ato, no tempo presente, amparada no dever do leitor. É, portanto, no processo que existe. Se o tempo prefigura o processual, o espaço do hipertexto é o do inacabado, da obra aberta: mudanças constantes de estrutura e formas que se abrem para articulações múltiplas e leituras paralelas, quebrando com o hierárquico, tendo em vista as múltiplas facetas que o hipertexto oferece através das janelas e links.

Diante dos estudos até aqui realizados, observa-se que ainda há muito o que se fazer a respeito da literatura digital, há um longo caminho a percorrer, considerando a rapidez com que as mudanças ocorrem no meio digital. Assim, formas surgem e desaparecem rapidamente, e, conseqüentemente, outras formas, com técnicas mais apuradas, vão abrindo-se em ramificações e produções que desafiam não só a criatividade do escritor, como também a capacidade que o leitor tem para adentrar o texto.

Se as formas alternam-se, tornam-se efêmeras em função do suporte, as temáticas aparentemente são mais fixas e desafiam, da mesma forma, a interpretação do texto literário. Por conta disso, o leitor é chamado a participar do processo de autoria e a significação do texto literário passa por outras questões, como o domínio que o leitor tem dos meios digitais.

Não há dúvida de que a literatura em rede pode favorecer a formação de leitores, em especial aqueles que já dominam as tecnologias, o que não significa o fim do livro impresso. Antes, acredita-se que ao familiarizar-se com os processos de escrita e de leitura em rede, o leitor desses textos sinta-se motivado a ler obras impressas. O leitor deve ser motivado a ler e a ler mais, transformando-se em leitor confiante, e as tecnologias vêm para contribuir neste processo de formação de leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações acima, entende-se que o estudo da literatura no ambiente virtual, para o momento, é de fundamental importância, uma vez que o ciberespaço oferece oportunidades com as quais o público juvenil tem familiaridade. Aliada à familiaridade do leitor ao ambiente, o estudo do consumo cultural dos adolescentes é de igual importância para subsidiar um trabalho que tenha em vista a formação de leitores de literatura, não só como entretenimento, mas, sobretudo, como forma de conhecimento do homem e do mundo.

Podemos verificar que o desenvolvimento das novas tecnologias trouxeram impactos

significativos na cultura e na literatura e isso pode ser observado nas possibilidades de leitura e vivência estética que a literatura em meio digital pode proporcionar, ou ainda, pela liberdade na diluição de qualquer barreira que possa existir entre autores e leitores/produtores. Seguindo este percurso, podemos pensar na formação de leitores críticos e autônomos, capazes de transitar por diferentes suportes da leitura literária.

REFERÊNCIAS

ECO, Umberto. Cultura de massa e “níveis” de cultura. In: _____ **Apocalípticos e integrados**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. p.33-67

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**. Ensaios sobre Sociologia e História das juventudes Modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HAYLES, Katherine. **Literatura Eletrônica**: novos horizontes para o literário. Trad. Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. São Paulo: Global, 2009.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**. O breve século XX 1914-1991. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras: 2011.

MORIN, Edgar. A integração cultural. In: _____ **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo – I: neurose. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1977. p.11-85.

OLIVEIRA, Lúcia Maciel Barbosa de. Participação: para pensar políticas culturais no século XXI. Políticas Culturais em Revista, 1 (3), p. 93 - 101, 2010. Disponível em: www.politicasculturaisemrevista.ufba.br

SALDANHA, L. C. D. Literatura e semiformação no ciberespaço. **Texto Digital**, Florianópolis, ano 2, n. 2, Dezembro 2006.

SANTOS, Alckmar. **Leituras de nós**: ciberespaço e literatura. São Paulo: Itaú Cultural, 2003. (Rumos Itaú Cultural Transmídia).

SOUZA, Valmir de. **Cultura e literatura**: diálogos. São Paulo: Editora do Autor, 2008.

TASCHNER, Gisella B. Paradoxos da comunicação e do consumo no Brasil no século XXI. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, ano 8, vol.8, n.23, p. 199-216, nov. 2011.

PERDA GESTACIONAL E MORTALIDADE MATERNA COMO ELEMENTOS DE REDENÇÃO EM LUCÍOLA DE JOSÉ DE ALENCAR

Data de aceite: 23/07/2021

Tamara Cecília Rangel Gomes

<http://lattes.cnpq.br/9655423419139890>

Lívia Vasconcelos de Andrade

<http://lattes.cnpq.br/4554326654472647>

Clarisse Conceição Rangel Gomes

<http://lattes.cnpq.br/3625255177547740>

José Alexandre

<http://lattes.cnpq.br/9773987657003870>

Ethmar Vieira de Andrade Filho

<http://lattes.cnpq.br/4085767288868041>

RESUMO: O artigo propõe uma discussão acerca de elementos elencados na obra *Lucíola*, de José de Alencar, como constituintes da redenção da personagem principal. Não raro nos deparamos com textos que discutem prostituição no Rio de Janeiro que tangenciam com questões de gênero. O papel da mulher nesta sociedade e a delimitação de sobre qual mulher pretende-se falar. *Lucíola* diz respeito a uma obra de muitas possibilidades. O objetivo geral deste trabalho aponta para os aspectos relacionados à perda gestacional e posterior mortalidade da personagem Lúcia, pontuados como elementos constituintes do projeto de redenção da personagem. Por objetivos específicos, buscamos analisar a articulação História x Literatura e problematizar o protagonismo da mulher na sociedade e na literatura de José de Alencar. Metodologicamente analisa-se textos e

contextos históricos, considerando – inclusive – a carreira política do literato. As principais fontes são as obras do romancista (sobretudo *Lucíola*), Mary Del Priori e Michelle Perrout.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Literatura. História.

ABSTRACT: The article proposes a discussion about elements listed in the work *Lucíola*, by José de Alencar, as constituents of the main character's redemption. We often encounter texts that's discuss prostitution in Rio de Janeiro that touch on fender issues. The role of women in this society and the definition of wich woman is intended to speak. *Lucíola* refers to a work of many possibilities. The general objective is this work points to aspects related to the pregnancy loss and subsequent mortality of the character Lúcia, punctuated as constituent elements of the character's redemption project. For specif obhectives, we seek to analyze the articulation of History x Literature and problematize the role of women in society and in José de Alencar's literature. Methodologiacclly, texts and historical contexts are analyzed, considering – including – the literary's political career. The main sources are the works of the novelist (especially *Lucíola*), Mary Del Priori and Michelle Perrout.

KEYWORDS: Genre. Literature. History.

1 | INTRODUÇÃO: LITERATURA E HISTÓRIA

-Era o primeiro! Mas o tato das entranhas maternas, sejam elas virgens ainda, não

engana. Nosso filho, Paulo, o teu, porque era mais teu do que meu, já não existe. (José de Alencar – Lucíola, p.163).

Com frequência considerável observam-se proposições de trabalhos interdisciplinares que versam acerca de História e Literatura buscando pontos de possível intersecção. As releituras da obra Lucíola do literato José de Alencar, por exemplo, promovem discussões acerca da caracterização da sociedade carioca no Século XIX, a vida na Corte, as questões políticas do Império, costumes e culturas.

O Rio de Janeiro, na segunda metade do Século XIX, vislumbrou o florescimento do Romantismo enquanto movimento artístico-cultural e político, reverberando seus pressupostos na vida cotidiana da sociedade carioca. O enaltecimento do nacionalismo, da natureza e da pátria somavam-se aos projetos de exaltação da sociedade, da mulher e do amor e foram perceptíveis, inclusive, na literatura e no fato de quanto os textos literários lançavam-se como norteadores desta sociedade.

Desta forma, ressalte-se sobretudo o papel da mulher e no surgimento de diferentes perfis femininos que corroboravam com a construção e/ou consolidação do Império. Nas obras de José de Alencar, literato e político, o tema “mulher” esteve presente para costurar o comportamento esperado à época. Til, Diva, O Tronco de Ipê, Viuvinha, Iracema, Senhora e Lucíola são exemplos de obras deste autor que apresentam mulheres fortes ou vulneráveis, abastadas financeiramente ou não, abandonadas ou enganadas por seus pares, de boa fama ou prostitutas, possuem em comum o fato de tratar-se de mulheres brancas ou indígenas.

2 | PROSTITUIÇÃO, PERDA GESTACIONAL E MORTALIDADE MATERNA

Em cartas que posteriormente seriam publicadas pela senhora G.M, a personagem Paulo Dias conta em sua voz a história de Lúcia e seu relacionamento com ela, desde a ocasião de sua chegada ao Rio de Janeiro (1855) e, em passeio com o Dr. Sá, na Festa da Glória pode vê-la pela primeira vez.

-Quem é essa senhora? – perguntei ao Sá.

A resposta foi o sorriso inexprimível, mistura de sarcasmo, de bonomia e fadiga, que desperta nos elegantes da corte a ignorância de um amigo, profano na difícil ciência das banalidades sociais.

-Não é uma senhora, Paulo! É uma mulher bonita. Queres conhecê-la? ... (José de Alencar – Lucíola, p.16).

Importante pontuar o desconforto que perguntar quem seria aquela “senhora” trouxe aos amigos Paulo e Dr. Sá. Senhoras e cortesãs não poderiam ser confundidas e, neste momento, cumpre-nos elucidar como a interdisciplinaridade História x Literatura contribuem para a compreensão de conceitos, contextos e cenários.

A princípio, historicamente o Rio de Janeiro sofreu com a epidemia de febre amarela.

O literato utiliza o contexto da Febre Amarela para marcar que, nos idos de 1850 a família de Maria da Glória fora acometida pela enfermidade e, para angariar recursos financeiros e apoio para cuidar dos seus, viu-se cedendo às investidas do Couto, prostituindo-se. Faleceu mãe, tia, irmãos... Quando, finalmente, seu pai descobriu a origem dos recursos, expulsou-a de casa.

Na rua foi acolhida pela senhora Jesuína adotou por nome Lúcia e, na ausência de outra alternativa, passou a receber clientes e pode, dentre outras coisas, matricular e acomodar a irmã que restara – Ana – em colégio interno.

A mulher que se deixasse conduzir por excessos, guiar por suas necessidades, só podia terminar na sarjeta, espreitada pela doença e a miséria profunda. Ameaça para os homens e mau exemplo para as esposas, a prostituta agia por dinheiro. E por dinheiro, colocava em perigo grandes fortunas, a honra das famílias. Enfim, francesas ou não, eram o inimigo ideal para se atirar pedras. (Mary Del Priori – Histórias da Gente Brasileira – Volume 2, p. 281).

Del Priori expõe a ameaça que a prostituição poderia configurar para as famílias. Curiosamente apresentam-se os clientes de Lúcia como seus amantes. Lascívia e excentricidade foram marcas indeléveis de sua vida e conduta pública que encontraram conflito com a descoberta do amor por Paulo e os aspectos redentores que este sentimento foi sendo tecido, como um bordado, fio por fio.

“Há o caso em que a exclusão das mulheres do poder político ocorre pura e simplesmente; há outros em que essa exclusão vem acompanhada por justificativas ou compensações, e outros ainda onde ela se dá em graus variados. Seria preciso examinar e comparar teorias e práticas; as mulheres e a política: é ainda um vasto campo de reflexão para nossos esforços conjuntos.” (PERROT, 2017, p. 157).

Perrot, 2017, nos orienta sobre a exclusão das mulheres do poder político. Sobre quais poderes, além do político, Lúcia (cortesã) está sendo excluída? O poder do amor? O amor permitiu que ela revelasse como e por que se tornou prostituta, repercutindo em alterações comportamentais de relevo. Resolveu-se, por exemplo, voltar a utilizar seu nome, mudar-se para uma casa menos faustosa e mais familiar no Bairro de Santa Teresa, trazer para perto de si a irmã querida que encontrava-se no colégio e abster-se de relacionamentos de natureza íntima, inclusive, com o Paulo.

O amor transformou Lúcia novamente na Maria da Glória, com excelsos desejos castos, puros, virgens apesar da descrença da sociedade que acompanhava, com julgamento negativo, esta transformação.

Em certa ocasião, a irmã Ana divertia-se com um grupo de moças da vizinhança quando a pediu para ensinar um determinado ponto de crochê. E, por mais estranho que possa parecer uma mulher que deixou a prostituição para dedicar-se a uma nova vida, Maria da Glória teceu uma carreira de malhas com a agilidade de quem tinha esta atividade como hábito. Tecer pontos de crochê não se correspondia com nenhum estranhamento para

ela e para suas escolhas, quaisquer que fossem. Couto, o mesmo Couto que a assediou em troca de recursos financeiros para cuidar da saúde de sua família, o mesmo Couto a quem deu consentimentos para intimidades na completa ausência de outra alternativa ... Exatamente o mesmo Couto com quem deu-se sua iniciação na prostituição acompanhou a tessitura dos pontos destes crochê e uma das moças proferir :

-Não toques em coisa alguma que pertença a esta mulher! É uma perda!
(José de Alencar – Lucíola, p. 154)

O silêncio e o constrangimento diante da repreensão de tocar em algo que pertencesse a uma mulher “perdida” deram lugar à lembrança dos motivos pelos quais houve mudança de residência, agregando peso a transformação simbólica de vida: O amor tentou transportá-la para uma vida casta, mas o passado não seria esquecido pelo julgamento das pessoas. Com ou sem a aprovação ou validação delas, o projeto de redenção de Lúcia/Maria da Glória alcançou um outro patamar : uma gravidez inesperada. Maria da Glória entendeu-se grávida desde o primeiro instante.

Conduzi Lúcia ao seu leito, e só depois de cruéis angústias tive o consolo de vê-la recobrar os sentidos, mas para cair logo numa prostração, em que, apesar dos meus rogos e instâncias, só a ouvia murmurar surdamente palavras incompreensíveis :

-Eu adivinhava que ele me levaria consigo!

-Ele quem, minha boa Maria ?

-O teu, o nosso filho! – respondeu-me ela.

-Como! Julgas ? ...

-Senti há pouco o seu primeiro e o seu último movimento!

-Um filho! Mas é um novo laço e mais forte que nos prende um ao outro. Serás mãe, minha querida Maria? Terás mais esse doce sentimento da maternidade para encher-te o coração; terás mais uma criatura com quem repartir a riqueza inexaurível de tua alma!

-Cala-te, Paulo! Ele morreu! – disse-me com a voz surda. – E fui eu que o matei! (José de Alencar – Lucíola, p.162-163).

A certeza da perda do bebê marca o diálogo entre Lúcia e seu “redentor”, há de se pensar se a literatura apresenta os problemas da sociedade ou se apresenta “soluções” para os problemas da sociedade ou, ainda, se desempenha estes dois papéis, tornando cada vez mais urgente a necessidade de estudos interdisciplinares.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vida e morte. No instante em que se descobriu grávida, Lúcia acreditava ter sofrido uma perda gestacional em razão de seu passado, do seu possível não merecimento por aquela dádiva. Uma mulher que concebeu no oculto, gestou no oculto e – igualmente – no oculto perdeu o seu bebê. O oculto, o escondido, a prostituição tornou oculta e ilegítima

a relação de Paulo e Lúcia. Totalmente relegada à exclusão, como nos orienta Perrot. A redenção da cortesã vincula-se com o fato de deixar a mostra, visível, palpável e legítimo seu relacionamento. Espera-se que uma mulher pós concepção leve a gravidez a seu termo, transformando o parto num momento misto de dor e felicidade.

José de Alencar costurou outro desfecho para a cortesã e podemos alinhar este desfecho A concepção parecia dever permanecer em oculto. Na liturgia bíblica Maria concebeu virgem. Em *Lucíola*, uma personagem de nome também Maria (Maria Lúcia, no caso) concebeu durante a prostituição e sofrer perda gestacional a reconduz a sua situação original. O peso que seu passado tomara não somente em seu imaginário e suas convicções, mas também seu físico. *História e Literatura*, de forma harmoniosa e interdisciplinar nos desvendam contextos da sociedade do Século XIX, o cuidado com as mulheres e a percepção da necessidade de que se considere sobre qual mulher, especificamente, se reverberam as considerações tecidas. Trata-se de uma boa senhora ou de uma cortesã? Preserva-se a família ou não? Certamente as considerações de Mary Del Priore nos permitem refletir sobre o entendimento de quem é esta mulher e quais seriam suas intenções ocultas ou públicas.

A personagem sentiu e advertiu que seu filho não mais vivia em seu ventre. A perda gestacional constante na narrativa é pouco explorada e esta lacuna poderá provocar novos trabalhos com o tema. Perder o feto subtrai de uma mulher alguns sonhos e lhe imputa algumas necessidades, sobretudo uma recomposição física e emocional pelo luto. A febre que se instala evidenciando um quadro infeccioso é promotora da ida de um médico a sua casa. Para além do luto, uma mulher grávida que perde o bebê precisa pari-lo, ainda que morto. Ressalte-se, neste ponto, que não raro observa-se que há momentos que a vida cotidiana da sociedade imputa elementos de comportamento e cultura para a literatura. De igual forma, há momentos em que a literatura pontua desfechos de comportamento e cultura para a sociedade.

O literato e político Alencar, opta por marcar sua personagem cortesã com uma proposta redentora trágica. Maria da Glória, mesmo abdicando da prostituição, perde o bebê que gerava. Não tocou seu bebê. Não alimentou seu bebê. Não o colocou para dormir e, diante da ausência de todo afeto, perdeu-se. A mortalidade materna culmina o amor da cortesã que foi filha e irmã, mas não foi esposa e nem mãe.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **Lucíola**. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. OMS lança nova classificação internacional de doenças. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/oms-lanca-nova-classificacao-internacional-de-doencas/> Consulta em 15 de dezembro de 2020.

D'INCAO. Maria Angela. **"Mulher e Família Burguesa"**. In : DEL PRIORI, Mary (Org). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

DEL PRIORI, Mary. **História e Conversas de Mulher**. São Paulo: Planeta, 2013.

DEL PRIORI, Mary. **Histórias Íntimas. Sexualidade e Erotismo na História do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2011.

DEL PRIORI, Mary. **História do Amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2005.

DEL PRIORI, Mary. **Histórias da Gente Brasileira. Volume 2 Império**. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

DEL PRIORE, Mary. **Sobreviventes e Guerreiras. Uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000**. São Paulo: Planeta, 2020.

PERROT, Michelle. **O excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução de Denise Bottmann. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

CAPÍTULO 10

ENTRE LAÇOS E LANÇAS: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA ATRAVÉS DA METAFICÇÃO HISTÓRICA DE *O RETRATO DO REI*

Data de aceite: 23/07/2021

Cristina Reis Maia

<http://lattes.cnpq.br/7930925378157440>

RESUMO: O presente artigo tem como foco problematizar a construção da identidade feminina na realidade brasileira a partir do romance *O retrato do rei*, de Ana Miranda. Fazendo uso da metahistória para o suprimento de lacunas e trabalhando com as diferentes versões históricas sobre descrições metapicturais de iconotextos, a obra reproduz uma diversidade de contextos, tornando-se pano de fundo para expressar a construção de papéis sociais que delineiam a identidade feminina. Esta construção viabiliza suprir lacunas e propor versões, propiciando a (re)contação da história e a resignificação do cotidiano. Eventualmente, as representações sociais emergidas são ressaltadas, de modo que, atravessadas por um novo olhar, permitam visibilizar as transformações ocorridas ao longo do tempo e/ou sua recorrência até os dias atuais. Aberta a perspectivas variadas – inclusive, atravessando a fronteira interartes –, sua narrativa enseja múltiplas possibilidades interpretativas. Nessa relação de limites tênues, explorar através da literatura a construção da identidade feminina em suas manifestações mais singulares, constitui um importante instrumento para o desvelamento da História e um significativo estímulo para uma análise crítica da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Metahistória. Identidade feminina. Representações sociais. *O retrato do*

rei. Ana Miranda.

BETWEEN TIES AND SPEARS: THE CONSTRUCTION OF FEMALE IDENTITY THROUGH HISTORICAL METAFICTION OF PORTRAIT OF THE KING

ABSTRACT: This article focuses on problematizing the construction of female identity in the Brazilian reality from the novel *The portrait of the king*, by Ana Miranda. Making use of metahistory to fill gaps and working with different historical versions on metapictorial descriptions of iconotexts, the work reproduces a diversity of contexts, becoming a backdrop for expressing the construction of social roles that outline female identity. This construction makes it possible to fill gaps and propose versions, providing the (re) telling of history and the re-signification of everyday life. Eventually, the emerged social representations are highlighted, so that, crossed by a new look, they allow to visualize the transformations that occurred over time and / or its recurrence until today. Open to varied perspectives – including, crossing the interart border – its narrative gives rise to multiple interpretive possibilities. In this relationship of tenuous limits, exploring through literature the construction of female identity in its most singular manifestations, constitutes an important instrument for the unveiling of History and a significant stimulus for a critical analysis of reality.

KEYWORDS: Metahistory. Female identity. Social representations. The portrait of the king. Ana Miranda.

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe-se a refletir sobre a identidade feminina, tendo como referência a obra *O retrato do rei* (MIRANDA, 2001). Buscaremos analisar como sua narrativa nos permite estudar as representações sociais instituídas sobre as mulheres, traçando comparações com o presente e fomentando o surgimento de múltiplas de interpretações através da (re)contação da História, exercitando o processo (trans)formador do pensamento.

O livro em questão aborda a Guerra dos Emboabas¹, ocorrência que marca a posse e ocupação das jazidas auríferas no Brasil Colonial, apresentando – ainda que de forma incipiente –, um sentimento de pertencimento territorial. Utilizando de pesquisas históricas, sob o uso do referencial metahistórico (HUTCHEON, 1991) e de descrições metapicturais de alto grau de saturação (LOUVEL, 2006), este episódio é recontado sob o protagonismo de uma mulher.

Focando nos papéis femininos desempenhados ao longo da história, a autora se utiliza da metaficção historiográfica para discutir sua função, recorrência e potencialidades. Para tanto, ela outorga uma liberdade na (re)construção da narrativa, problematizando os acontecimentos – ao trazer à luz diferentes versões da História (WHITE, 2001) e o enquadre subjetivo sobre o contexto em questão, contribui para o questionamento de “verdades absolutas” impostas (WHITE, 1991). Um processo que é facilitado através da apropriação (descritiva) de obras artísticas famosas, as quais, retratando cenas do cotidiano da época², permitem ao leitor uma imersão no contexto. Assim, o *link* estabelecido entre palavra e elementos figurativos, entre verbal e pictórico³, exalta os aspectos suplementares destas linguagens, salientando novas formas de composição e apreensão da realidade – a projeção da percepção do leitor sobre as descrições metapicturais, ajudando na complementação das lacunas deixadas pelo registro historiográfico oficial.

1 A palavra emboaba vem do tupi e significa “ave de pés emplumados”, uma alusão aos calçados utilizados pelos “forasteiros” que acorriam à região das minas em busca de riquezas (AFONSO, 2006). Mais do que um termo irônico, indicava o reconhecimento de pertencimento dos paulistas bandeirantes em relação às terras conquistadas, tornando os demais aventureiros “estrangeiros”. Representa uma noção de territorialidade que mais tarde evoluiria para a ideia de nacionalidade que culminaria na independência.

2 Sob a forma de iconotextos, estas representações integradas no trecho, flexibilizam o raciocínio unidimensional e a riqueza interpretativa. A inclusão desses elementos oferece uma melhor “visualização” e apropriação de seus conteúdos (LOUVEL, 2012), visto que as saturações picturais derivadas deles comporão o ambiente no qual a trama se desenrolará. O detalhamento destes iconotextos – em períodos curtos e precisos, como pequenos enxertos, fragmentos de um plano maior –, permearão todo o texto. Expressos sob uma linguagem viva e concisa que lembram pinceladas, eles evocam imagens de pinturas, esculturas e/ou construções, formando um eficiente quadro mental. As diversas referências pictóricas/arquiteturais que integram quebram protocolos de um pensamento acostumado à linearidade e desconstruem parâmetros instituídos na relação autor/leitor. Sua poética constitui-se como um processo marcado pelo hibridismo entre palavra e imagem. Servindo como pano de fundo para sustentar importantes discussões e reflexões de ordem social e cultural, esses *textos visuais* constituem-se enquanto uma mídia específica que norteará a percepção do leitor e implica, por si só, em um posicionamento político (CLÜVER, 2011).

3 As diversas referências pictóricas/arquiteturais que integram quebram protocolos de um pensamento acostumado à linearidade e desconstruem parâmetros instituídos na relação autor/leitor. Sua poética constitui-se como um processo marcado pelo hibridismo entre palavra e imagem. Servindo como pano de fundo para sustentar importantes discussões e reflexões de ordem social e cultural, esses *textos visuais* constituem-se enquanto uma mídia específica que norteará a percepção do leitor e implica, por si só, em um posicionamento político (CLÜVER, 2011).

Sob essa égide, *O retrato do rei* possibilita ao leitor não apenas deleitar-se com a riqueza narrativa (ECO, 2009), mas imergir na história do Brasil. Desconstruindo a falácia da continuidade temporal seu texto contextualiza os fatos, atualizando o passado – interpolando e sobrepondo temas e temporalidades, revisa conceitos, implodindo o modelo dicotômico de pensamento e promovendo a subversão do discurso tradicional (LOBO, 2011) – e viabilizando uma melhor compreensão do presente. Para além da mera leitura recreativa, ele instiga o leitor a problematizar os episódios relatados, promovendo uma análise crítica acerca dos acontecimentos.

Inscrita no interstício entre história, literatura e arte e direcionando a percepção daquele que lê sobre o cenário exposto, a obra introduz um olhar perscrutador, contribuindo para uma nova apreensão acerca da construção identitária feminina.

Ao nos apresentar a construção de (diversas) identidades femininas ao longo de sua trama nos permite uma reflexão acerca do processo de concepção, institucionalização e reprodução de tais categorias – a quem servem e porque permanecem atuais e recorrentes. Explorando a “interpelação entre a língua e a ideologia, o homem e a história”, tais categorias fazem uso de “uma construção social atrelada à materialidade dos objetos de conhecimento e às modalidades de intervenção da linguagem no processo de produção/reprodução de conhecimento” (GOMES et. al., 2017, p. 02). Nesta perspectiva, a inter-relação entre o discurso e a história fomenta uma flexibilidade interpretativa, propiciando um alinhamento entre real e ficcional que não apenas atrai a atenção do leitor, mas também discute temas relevantes. Por meio dessas estruturas, o texto vai nos apresentando uma enorme variedade de informações, (re)criando o contexto histórico representativo da época, indicando semelhanças com a atualidade, incitando o leitor a aprofundar-se no tema e, conseqüentemente, a desenvolver uma análise crítica.

A urdidura do seu enredo oferecendo um referencial crítico sobre tais predicamentos, possibilitando ao leitor estabelecer sentidos entre os fatos do passado e a atualidade, facilitando a compreensão da realidade em que se vive.

SOBRE FATOS E VERSÕES: O OLHAR SUBJETIVO DA HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S)

A História não é exclusiva nem inequívoca. Formada por discursos – muitos dos quais advindos de “coerções ideológicas” (FIORIN, 1993, p. 36) –, ela se constitui por atravessamentos diversos, sobre os quais representações sociais são construídas em meio a identificações e assimilações.

Considerando que a compreensão do ambiente em que vivemos é feita pela linguagem (BAKHTIN, 2011), traduzir apreensões diferenciadas da realidade geram variações sobre as mesmas (BERGER & LUCKMANN, 2004; STAM, 2006). Estas variações ou *versões* produzidas derivam de narrativas subjetivas sobre o contexto histórico-cultural,

e se constroem a partir de estratégias retóricas, metafóricas, ideológicas (MUNSLOW, 1997). Eventualmente, buscam assegurar a ascendência e o domínio de uma determinada visão de mundo sobre as demais, o que implica na idealização de identidades e papéis sociais, exercidos pelos atores sociais.

Dessa forma, embora toda sociedade possua seu próprio cânone, erigido a partir de um cabedal de práticas e condutas instituídas que delineiam certo padrão de comportamento e constituem diferentes narrativas, nenhuma delas é linear. Isto porque cada uma compreende uma história e se inscreve em um mosaico cultural que atravessa as fronteiras das relações sociopolíticas; evitada por subjetividades, vão além dos costumes e hábitos para descrever apreensões e expectativas pessoais e coletivas.

Tendo em vista esta concepção, a escolha da metaficção historiográfica como narrativa de *O retrato do rei* não é aleatória. Entre tantas opções, tem com foco problematizar a construção das diversas identidades femininas em um território em processo de colonização. Nesta premissa, a *recontação* da história abre um leque de possibilidades, as quais consistem em importantes instrumentos de produção de valores e de “verdades” que não podem ser deixados de ser analisados criticamente.

Sob tal parâmetro, temos como pano de fundo do enredo o painel sociopolítico sobre o qual se assenta a sociedade patriarcal do Brasil colonial às vésperas de uma importante insurreição. Desencadeada no início do século XVIII, a Guerra dos Emboabas permite à autora discorrer sobre a condição da mulher à época – os diversos papéis a ela designados –, discriminando os modos, condutas e costumes que vivenciavam, compondo o entrelace entre sua função e a conjuntura social. Comporta ainda, uma inevitável comparação sobre o passado e os dias atuais, traçando um paralelo entre a época colonial e a contemporânea apontando sutilmente, para as transformações e reincidências de tais comportamentos ao longo do tempo.

Ao retratar a guerra através da história de uma personagem feminina – com todas as suas nuances e implicações –, o livro recupera parte da construção da mentalidade e manifestação social da época. No entanto, apresenta também uma perspectiva analítica decorrente da incorporação de avaliações críticas posteriores ao discurso histórico. A junção dessas duas perspectivas conduz a uma versão original, inegavelmente subjetiva, e que proposital e subliminarmente sinaliza para questões a serem problematizadas.

Este caminho seguido pela autora faz refletir sobre a multiplicidade de narrativas geradas por um mesmo acontecimento e o motivo pelo qual apenas uma prevaleça sobre as demais. Isto porque a História não é apenas um compêndio de registros de ocorrências, mas um somatório abrangente e plurifacetado resultante de realidades e visões de mundo distintas construídas a partir de pontos de vista e concepções político-ideológicas diferentes.

Portanto, é através do olhar subjetivo de Ana Miranda que somos levados a tomar ciência sobre as diferentes formas identitárias que a figura feminina assume diante da estruturação social de seu tempo – desde a hierarquia estabelecida pelo cenário político e

econômico até o desempenho de determinado(s) papel(is). Papéis estes que constituirão *representações* acerca do que a sociedade espera de tais personagens, definindo um padrão (de condutas) específico – o que não significa que inexista outras opções, apenas que no jogo das relações de poder certas representações se sobrepõem à(s) outra(s), sobrepujando-a(s).

O CONTEXTO NARRATIVO E AS POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS

Assim, embora em primeiro plano, *O retrato do rei* aborde as articulações políticas que visavam assegurar o domínio sobre a extração mineradora e o projeto expansionista do território colonial, seu foco principal são representações sociais.

Mais do que retratar o confronto entre os descobridores do ouro e os demais aventureiros pela disputa dos direitos à exploração das jazidas e seus atravessamentos econômicos, seu cerne discursivo direciona-se para o painel no qual se desenha a sociedade da época. A introdução de elementos estéticos (telas, gravuras e obras arquitetônicas) na narrativa, permite a percepção da história sob um horizonte mais expandido, abrindo-se a novos diálogos. O interesse e a fruição despertados pelo texto (ECO, 2009), viabiliza resgatar e problematizar certos temas, auferindo novas informações e trazendo à baila reflexões antes despercebidas, sem perder a interlocução com o leitor.

Nesse contexto, cenas inteiras surgem inspiradas em telas, esculturas, arquiteturas... todas compostas enquanto iconotextos (LOUVEL, 2012) a partir de descrições metapicturais que se alternam para descortinar em pormenores diante dos olhos do leitor, iconografias ausentes, montando as cenografias necessárias para o desenvolvimento do enredo. Embora o seu fio condutor seja a disputa política de uma pintura pública⁴ do rei de Portugal (FARIA, 2014), o foco da história diz respeito à condição em que viviam as mulheres da época.

Em vista desse cenário, temos a projeção de dois eixos essenciais na narrativa. O primeiro volta-se para a capacidade da resignificação dos signos apresentados (EAGLETON, 2003), enquanto o segundo aborda a transversalidade da condição feminina.

Conquanto as resignificações atribuídas à pintura que nomeia o livro estejam em primeiro plano, também podemos percebê-las nas personagens femininas ao longo do enredo, já que estas são construídas a partir da incorporação de vários signos e identidades. De modo que uma única personagem comporte atributos que se estendam (por identificação) a várias outras personalidades, enriquecendo a interpretação de seus signos.

Como exemplo, podemos encontrar em sua protagonista uma fusão de diversas

⁴ Trata-se aqui de um “retrato de Corte”, considerado essencialmente um instrumento político, cuja função consistiria, essencialmente, em através da estampa desenvolvida, produzir um *marketing* da figura de autoridade, reproduzindo e estendendo simbolicamente a representação de seu poder (PIMENTEL, 2008).

biografias: D. Mariana de Lancastre, cuja trajetória é pontuada por uma miríade de situações que abarcam a existência de muitas mulheres ao longo da história, extrapolando a percepção unidimensional dos papéis sociais. Muitas das características que apresenta são reconstituídas a partir de uma bem-sucedida interseção entre diversas significações e simbologias (MAIA, 2018). Através dela, vemos retratadas as exigências, regras e comportamentos impostos pela sociedade, além das formas de resistência e ruptura de padrões impostos.

Esse processo se inicia pela seleção do seu nome. Contração de dois nomes femininos muito difundidos em países de referência religiosa judaico-cristã, Mariana representa a síntese do popular com o aristocrático, do sagrado com o profano. Desmembra-se em múltiplos significados que, acoplados, redundam em um perfeito *script*, capaz de definir os atributos e personalidade⁵ da persona que carrega seu nome. Já seu sobrenome faz alusão a uma antiga rainha-consorte da casa real portuguesa, Filipa de Lancastre (SOUSA, 1948). A escolha da nomenclatura promove um diálogo entre a figura da narrativa e as ideias que se pretendem abordar. No caso específico de D. Mariana de Lancastre, propõe uma ponte entre a nobreza⁶ (com seus privilégios) e a condição popular, abrangendo por representatividade, mulheres nas mais variadas condições.

De maneira semelhante, a sua história é constituída através da síntese de variados perfis femininos oriundos de lendas e relatos populares⁷, recortados e condensados (MAIA, 2018). Sua *performance* é complementada por atuações que traduzem de modo correlato sentimentos de temor e impetuosidade, fragilidade e potência, subordinação e emancipação. Mas, principalmente, compõe uma série de intertextualidades⁸ que traça uma relação entre as interpretações aparentes e os seus desdobramentos. Isto é, extrapolam a figura da

5 *Maria*, cuja interpretação seria senhora, reportaria à sua origem e *Ana*, indicaria a graça com que teria sido afortunada; em sentido inverso, seu nome também pode advir de corruptelas das palavras *mara*, a amarga, ou *mina*, fonte de água pura – que também faz uma intertextualidade com Minas (MAIA, 2019). Assim, *senhora da graça*, *graça amarga*, ou *senhora das minas*, todas podem se referir à mesma persona, mas também muitas outras que trilham caminhos semelhantes.

6 Mariana também seria o nome da rainha consorte de Portugal à época da narrativa – poderosa na vida pública, infeliz na vida privada. Condensando expectativas socialmente aceitas para as mulheres “de estirpe”, espelha a condição de muitas mulheres que vivencia(r)am a submissão devido a pressões culturais e econômicas.

7 Entre as várias referências utilizadas para a composição desta personagem, talvez a que mais chame a atenção seja a figura histórica da Condessa da Calheta e Capitoa do Funchal, D. Mariana de Alencastre Vasconcelos e Câmara, da qual a personagem assenhora-se do nome e função. Nobre por nascimento (era filha do Conde de Calheta) e por casamento (foi esposa de D. João Rodrigues de Vasconcelos), não se limitou ao papel imposto às mulheres de sua época e círculo social. Enfrentando diversas demandas judiciais, lutou para ser reconhecida na sucessão das terras da família diante da falta de descendência masculina, tendo ainda desempenhado importantes funções na Corte. Não só se tornou capitoa do Funchal – primeira e única mulher à frente de uma capitania –, como participou ativamente do processo de restauração da soberania portuguesa, ajudando a combater os castelhanos, arregimentando armas e munição entre o povo, organizando a defesa de sua cidadela e daqueles sob sua jurisdição (CAMPELO, 2002; VERÍSSIMO, 2008). Assim, como sua homônima, a protagonista toma as rédeas de sua existência, reescrevendo sua história.

8 No território das intertextualidades, esse prenome também faz referência à cidade mineira de Mariana (homenagem à referida rainha), que contrapõe a riqueza das jazidas auríferas à precariedade das condições de vida de seus habitantes. Alude ainda à personagem “Marianne” da obra “A Liberdade Guiando o Povo” do pintor Ferdinand Victor Eugène Delacroix, que empresta seu rosto para estampar os mais diversificados objetos cívicos, aludindo à efígie da liberdade evocada pela Revolução Francesa (MARIANNE, 2014).

personagem, delineando particularidades comuns a muitas outras mulheres.

Derivando de um *pot-pourri* de situações e características que evidenciam o(s) espaço(s) ocupado(s) pelas mulheres na sociedade, a ideação da personagem de D. Mariana de Lancastre amplia e amplifica as funções por elas exercidas. Esta forma de (re)contar a história – através de fragmentos de experiências distintas –, permite escapar do senso comum – de lugares cristalizados e papéis sociais pré-determinados –, para questionar a naturalização de práticas e conceitos instituídos. Por outro lado, permite “tornar ficcional o que pode ser matéria de ficção e relatar com fidelidade os fatos conhecidos ou já canonizados pelo discurso da história” (MORAES, 2003, p. 27), legitimando as possibilidades interpretativas.

Retratando as manifestações socioculturais que levam à construção (e reprodução) da identidade feminina, o texto levanta a discussão sobre a sua representatividade e relativa recorrência ao longo dos anos. Apesar de continuamente transformada em decorrência das representações ou interpelações oriundas dos sistemas culturais circundantes (HALL, 1987), a identidade que se constrói é formada por processos de identificações (HALL, 1999; WOODWARD, 2000). Processos estes marcados por um contexto relacional e dialógico, capaz de definir fronteiras internas e externas, individuais e coletivas (MENEZES, 2014).

Ao trabalhar sobre os registros da História, a narrativa contextualiza experiências do passado, atualizando problemas estruturais. Como consequência, promove uma nova maneira de pensar a realidade, produzindo reflexões e transformando a modalidade binária do pensamento.

ENTRELAÇANDO REFERÊNCIAS: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA NA METAFICÇÃO HISTÓRICA *O RETRATO DO REI*

Focando as correlações de força e poder concebidas durante o período colonial brasileiro, *O retrato do rei* expõe questões relevantes sobre a realidade feminina. Repressão, discriminação entre classes e sexo, as distintas formas de religiosidade, o processo colonizador de mentalidades e as diferentes formas de autoritarismo e cerceamento são algumas das características da época que permanecem entre nós. O livro também constitui um importante referencial para reflexões acerca de expressões de violência e conquista de independência.

Mais do que um simples relato da história, essa produção discursiva engloba uma profusão de substratos subjetivos, interdisciplinares e suplementares que tecem novos sentidos e percepções. Recompondo parte do mosaico social no qual a personagem se insere, este processo a humaniza, desvelando-a a partir de sutilezas e cristalizações conceituais. Longe de torná-la inverossímil, revela a riqueza e heterogeneidade dos aspectos culturais, fazendo-a mais próxima da realidade atual, contribuindo para uma melhor percepção desta. Assim concebida, a revisitação do passado abre espaço para se

pensar o presente – expandindo os horizontes, ampliando as visões de mundo e buscando interpretar – e questionar – contextos instituídos.

Sob este aspecto, a elaboração de suas personagens reflete paradigmas estabelecidos, representando categorias distintas de mulheres dos mais variados estratos sociais.

Como exemplo desta proposta, a protagonista, D. Mariana de Lancastre, resume o espírito da época, encarnando diferentes representações: ela é nobre, mas analfabeta, a filha obediente que transgride as regras, a mulher submissa que se torna independente... Essa concentração de tipologias variadas, contribui para a formulação do que se convencionou denominar identidade feminina – a qual, todavia, longe de se apresentar uniforme e previsivelmente, não comporta uma definição única e definitiva, florescendo de modo plurifacetado e abrangente. Inserida no contexto histórico de sua época, ela não escapa às convenções. Cumpre as funções socialmente estabelecidas de unir-se ainda muito nova em um casamento arranjado – vantajoso para a família, mas difícil para si –, submeter-se a figuras masculinas mais velhas – como o pai e o marido –, e buscar na religião aquilo que a cultura lhe recusava. No entanto, com o decorrer do enredo, gradativamente, vai ocorrendo seu empoderamento. Desenvolvendo uma série de atitudes e decisões inesperadas e contrárias ao que se convencionou esperar para seu gênero e classe, ela singra um percurso diametralmente oposto à sua narrativa inicial.

Entre laços e lanças, D. Mariana de Lancastre representa as duas faces de uma realidade mais abrangente. Condessa, de alta estirpe, vê-se empobrecida diante de uma sociedade vicejante em torno da descoberta do ouro na colônia por aventureiros desbravadores. Traçando uma comparação entre os dois mundos que representa (o da metrópole de origem e o da colônia que escolheu para viver), reporta ao pacto colonial e ao confronto de dois sistemas distintos que se sobrepõem. A intertextualidade que compõe entre o papel das mulheres e a sociedade colonial não é apenas elemento figurativo do enredo – ao contrário, constitui substrato para discutir o desenvolvimento socioeconômico e cultural da realidade apontada.

Por sua vez, o fato de D. Mariana de Lancastre encontrar-se auto exilada no Rio de Janeiro e com os vínculos familiares rompidos após o assassinato de seu marido estuprador, faz da protagonista porta-voz de uma realidade bastante comum: a objetificação feminina. Encontrar o pai em seu leito de morte na longínqua Minas Gerais constitui uma possibilidade de exercer seu poder de decisão e arbitrar sobre seu destino. Expor-se aos perigos de uma longa jornada rumo ao desconhecido (as terras ainda por desbravar das minas) corresponde a uma metáfora sobre o autoconhecimento e os enfrentamentos da vida diária. A expectativa de resolver questões pendentes com o pai é também a necessidade interna de se fazer ouvir e ser reconhecida. Extrapolando a esfera da aceitação social e familiar, estas questões indicam uma busca por identidade própria em um transcurso existencial que ultrapassa o íntimo e privado para alcançar uma representação coletiva.

Este abandono das funções cotidianas que a protagonista realiza em vista de um chamado imperativo de uma figura de autoridade masculina – no caso, o pai, mesmo este a tendo renegado –, revela o padrão sócio cultural que define as atribuições femininas. O desprendimento em abrir mão de benefícios e regalias em prol de terceiros reflete as eventuais prerrogativas que lhe são suprimidas.

Enquanto segue ao encontro da figura paterna, a protagonista apaixona-se (pelo seu guia, o desbravador emboaba Valentim) e pondera sobre o papel que ocupa na engrenagem social da história, buscando transpor certos paradigmas. A morte do pai e os desencontros com o alvo de seu desejo tornam a personagem uma herdeira sem recurso. Conquanto se torne legatária de uma data de ouro, a ela não cabe quaisquer recursos para explorá-la. Sua situação assemelha-se a de tantas outras mulheres – sejam elas ricas ou pobres, nobres ou plebeias –, cuja dependência é firmada por meio da privação dos meios de produção.

Em meio às questões existenciais e a certeza da guerra eminente, D. Mariana de Lancastre busca vencer por si só. Labutando em um território hostil, descreve as dificuldades que pesam sobre as mulheres de todos os tempos, raças e classes sociais, refletindo contradições do cotidiano. Tanto frágil como potente, enquanto colona e colonizadora, ela é acima de tudo uma mulher que toma a vida sob suas rédeas e trilha seu próprio caminho, fazendo suas próprias escolhas. Contraditoriamente às expectativas esperadas, sua relação com o sexo é ativa – nunca submissa. Seu comportamento assusta e afasta os homens. Seja com o marido – a quem mata por forçar sua posse – ou com os pretendentes que a rondam, ela busca uma autonomia que continuamente é negada ao seu gênero. Rompendo com as convenções sociais, ela questiona o critério da liberdade masculina, tomando medidas drásticas para assegurar sua conquista.

Entretanto, as transformações operadas por este avanço perceptivo são bloqueadas pelas circunstâncias que culminam com a eclosão da guerra, as quais põem em xeque as conquistas alcançadas. O início das batalhas e as convulsões sociais decorrentes fazem com que, empobrecida e solitária, a personagem almeje por segurança. Segurança essa representada pela presença protetiva (e estimulante) de Valentim e, na ausência deste, pela representação da única personalidade a quem se subordinaria – o rei. Mas uma vez que recebe a notícia de que Valentim estaria comprometido com outra, segue em busca daquele que, emblematicamente, justificaria seu lugar no mundo, mas que à esta altura já adornaria a sala do governo local – o retrato do rei.

Aproveitando-se das circunstâncias, a jovem resgata a tela, partindo para o interior das gerais. Novamente a protagonista empreende uma viagem, que desta vez a conduzirá a um caminho mais radical. A busca por uma identidade própria a leva a confrontar-se com as normas instituídas e utilizar da estratégia mais simbólica para contrapor-se a elas: o fogo⁹.

9 O fogo é um instrumento dúbio e plurivalente. Considerando ser ele um elemento de purificação, através do qual as dissidências são combatidas e eliminadas as eventuais controvérsias, sua utilização vem reforçar tanto a ideia de ani-

De posse do retrato, mas sem perspectivas, ao deparar-se com uma grande queimada na mata, segue nesta direção¹⁰.

Paralelamente a tal evento, o jovem enamorado parte à procura da amada, na esperança de encontrá-la. O ciclo que não se fecha e que eterniza o amor não concretizado é consubstanciado. A ele caberá a formulação da identidade feminina no tocante à resolução sentimental – a busca por autonomia e independência contrapondo-se ao desejo de casar e constituir uma família. Nesse sentido, a referência implícita no texto indica que o caminho seguido pela protagonista foi o de manter sua emancipação duramente conquistada.

Diante da sociedade patriarcal e colonialista a que pertencia, com suas regras rígidas e intolerância, D. Mariana de Lancastre se lança com voracidade para o novo mundo que se lhe descortinava. À medida que coteja os obstáculos que se apresentam, reformula sua vida, suas aspirações e posicionamentos. Deixa seu papel de submissa e coadjuvante para tornar-se senhora da história. E ao tornar-se mais senhora de si, põe em xeque os conceitos e determinações pelos quais foi formada, (re)significando certos paradigmas, gerando o que poderíamos chamar de *descolonização de ideário*. Implica dizer que sair do lugar comum, questionar valores instituídos, tem um preço (alto); mas o empoderamento que se realiza é irreversível.

Desta forma, a nobre frequentadora dos saraus, que confiava a amanuenses e administradores o controle de seus rendimentos, pode transformar-se naquela que se joga na maior de todas as aventuras – a busca de si mesma. Mais do que tentar a fortuna, era sua independência – minerando e se sustentando somente com o fruto de seu labor – a conquista suprema. Aquela a quem não foi permitido inteirar-se das letras e estudar, aprendeu a filosofar e questionar as convenções sociais. De mulher subjugada e vítima de violência a independente e respeitada, capaz de se reinventar e quebrar tabus, D. Mariana de Lancastre torna-se parâmetro para tantas outras em situações semelhantes. Para cada uma dessas mulheres há uma representatividade expressa. E quando a autora dá voz às suas personagens históricas e as contextualiza em meio às inferências estéticas, atualiza seus conflitos, traçando um quadro comparativo de fácil identificação.

O fato de o texto construir um paralelo sobre a busca por liberdade – comparando fundação de ideias que questionavam a obediência aos preceitos estabelecidos com a trajetória da protagonista para superar as opressões vividas em sua classe e gênero –, reforça o movimento de rompimento com as propostas colonizadoras. Entretanto, desconstruir a concepção colonial não implica em passar de pronto de colonizado a independente – representa um processo, no qual idas e vindas, avanços e retrocessos constituem partes de um todo em contínua formação.

quilamento quanto a de contestação, de renascimento e reconfiguração.

10 É importante ressaltar como, nesse contexto, a queimada representa uma alegoria de uma existência sem expectativa ou ainda uma possibilidade de redenção. É também através do fogo e de suas fogueiras que tais prerrogativas se manifestam enquanto uma grande expressão cênica de abordagem dramática para enfatizar as consequências que tais comportamentos acarretam.

Enfatizando pequenos gestos e ressaltando micro histórias, a autora descreve por meio da personagem o cotidiano, pondo em evidência as relações de poder que atravessam a rotina de tantas mulheres. Torna, assim, crível o especulativo, transformando em épico, o cotidiano (MAIA, 2015).

De modo que não se trata de um simples ato de ficção, mas de reinscrição social e problematização das experiências diárias. Essa quebra de paradigma representa uma ousadia diante de discursos instituídos até então inquestionáveis. (Re)contextualizado, o percurso desenvolvido por D. Mariana de Lancastre reflete condições e vivências de várias mulheres, traçando, de maneira resumida, um perfil identitário. Redimensionada, sua história assume uma nova compreensão, propondo-se a refletir sobre o engendramento dos acontecimentos – das transformações operadas socialmente às recorrências que se mantêm arraigadas –, oferecendo reinterpretções sobre o passado e estabelecendo ressignificações sobre o presente.

Conquanto *O retrato do rei* utilize de interfaces com variadas formas de representações, subvertendo intertextualidades, seu foco é a apresentação de diferentes perfis que constituirão a identidade feminina. Identidade esta construída através de retratos polimórficos e sobrepostos, coesos sob o talhe de suas personagens. Sua narrativa nos faz pensar sobre as semelhanças com os dias atuais, reportando questões que necessitam ser devidamente discutidas, como a repressão, a discriminação entre classes e sexo, as distintas formas de religiosidade, a acessibilidade aos meios culturais e ascensão social... Constitui, assim, um referencial para se discutir acerca de importantes temas como a reprodução de expressões de violência e as resistências e conquistas femininas no decurso da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retratar acontecimentos do passado através de representações iconográficas, *O retrato do rei* contribui para realçar determinadas situações e influenciar a percepção dos expectadores. Sua proposição de unir história e arte à ficção proporciona um viés único, permitindo-nos questionar os parâmetros instituídos, transpor os limites da intertextualidade e avançar para um entendimento crítico acerca dos fatos que subjazem aos eventos narrados.

Operando nos domínios da autoconsciência teórica sobre história e ficção enquanto incorporações da criação humana, a trama procura repensar e reelaborar formas e conteúdo do passado, subvertendo as convenções estabelecidas (HUTCHEON, 1991), cobrindo eventuais vácuos, preenchendo lacunas e, sobretudo, fazendo refletir sobre reiteradas intercorrências em nossa sociedade. Mesclando em sua composição aspectos ficcionais e de domínio público, *O retrato do rei* leva suas personagens a promoverem releituras e reescrituras do contexto em que se relacionam, proporcionando reflexões sobre o cotidiano.

Pluralizando os discursos da história, compõe uma rede complexa e discursiva, tendo seu texto atravessado por intertextualidades. Sob esta perspectiva, sua leitura exprime uma concepção revolucionária sobre o pensar, levantando importantes interrogações a serem discutidas e contribuindo para o enriquecimento da análise crítica sobre os acontecimentos. Ao ressignificar eventos e/ou multiplicar a atribuição de significados apresentados na narrativa, fornece uma melhor compreensão sobre os mesmos.

Sua ambientação com base nos recursos descritivos estéticos atua de forma suplementar, pondo em voga critérios perceptivos subjetivos. Já a apropriação de um instrumental estético serve não somente para enfatizar a narrativa, mas constitui, principalmente, um instrumento político que permite descortinar mais facilmente o cenário no qual se passa a história.

A sugestão oferecida pela autora de recontar a história a partir dos subsídios do presente, identificando fatos recorrentes e atualizando-os, conclama novas possibilidades interpretativas, de compreender e sopesar o contexto. Isto porque a narrativa desenvolvida através da metaficção historiográfica permite estimular o interesse e a pesquisa por temas relegados ao esquecimento, além de enriquecer e apurar o olhar para perspectivas não tão óbvias.

O produto desta “reelaboração crítica” do passado nos chega através da incorporação de subjetividades, discursos, referências, inspirações e adaptações, que avançam para além dos limites da linguagem poética e/ou estética, estendendo-lhe os sentidos e multiplicando-lhe os significados. E ao trazer para próximo da nossa realidade, padrões, conceitos e vivências de outra época, este processo leva o leitor a identificar semelhanças e ponderar sobre a pertinência e permanência destas condutas nos dias atuais, conferindo-lhes outra perspectiva – uma nova feição. Neste sentido, o texto se transmuta em uma fonte de denúncias e metáforas da atualidade, subvertendo as convenções estabelecidas, repensando o processo narrativo enquanto produto da criação humana, composto por diferentes subjetividades e interpretações.

Já os deslocamentos operacionalizados pela introdução de iconotextos ao longo de sua escrita, concretizam versões (e interpretações) sobre as descrições oferecidas, expandindo o leque de expressividade dos significados possíveis. Traduções de uma linguagem para outra, estas transposições são, frequentemente, marcadas por seu “caráter subversivo” (CLÜVER, 2006, p. 08). No livro, esta estratégia articula de forma orgânica arte, literatura e história para repensar conceitos e expandir horizontes, proporcionando a manifestação de intermedialidades e estimulando a produção de intertextualidades na enunciação do texto, de modo que estas sejam indissociáveis à consecução da história.

Quanto a protagonista da história, D. Mariana de Lancastre não é apenas a personagem forjada em um *patchwork* de exemplos factíveis e padrões teóricos interdisciplinares – ela representa as heterogêneas e multifacetadas vivências que compõem a identidade feminina. Ao ser construída a partir de outras tantas personagens

que vivenciaram situações de exclusão, superação, solidão e afetos, que foram sujeitadas ou decidiram o próprio destino, ela torna-se uma síntese das possibilidades experienciais. Traduzindo em seus movimentos versões e referências de outros sujeitos históricos, esta personagem articula e problematiza elementos de conformismo e resistência (CHAUÍ, 1996) em sua *performance*.

Muito mais complexa do que se imagina, a construção desta identidade tem raízes profundas: ela é definida historicamente, configurada no exercício de uma multiplicidade dinâmica de determinados papéis sociais. Isto é, une em seu âmago um rol de características referentes à vivências de mulheres distintas. E muito embora seja atravessada por individualidades que se entrelaçam, a representação que constitui acampa a coletividade.

Recontando a história a partir da desconstrução/reconstrução de pontos de vista e de atravessamentos subjetivos, *O retrato do rei* propicia uma perquisição por novos ângulos da história, suscitando indagações e abrindo possibilidades para outros entendimentos, que não o instituído. Tal dinâmica representa o desafio de ressignificar acontecimentos passados e já incorporados como verdades incontestáveis dando-lhes outro sentido. Ao problematizar as representações sociais do passado a partir de referenciais do presente, sua narrativa extrai da história novas significações, abrindo-se à novas prospecções e elucubrações.

Esta postura pós-moderna de busca por uma ampliação da compreensão sobre a realidade que nos cerca, proporciona um olhar para “o passado com os olhos do presente, inquirindo sobre a dita verdade por detrás dos fatos expressos” (FERREIRA, 2010, p. 13). Através desse viés perscrutador, podemos ser levados a refletir e a nos posicionar de forma mais efetiva ante as reverberações políticas da época. E por meio da arte e de relatos de um passado instituído, perceber o potencial crítico que a história nos apresenta.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Eduardo José. **A guerra dos emboabas**. Rio de Janeiro: Editora Ática, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1996. pp. 165-196.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**: Tratado de Sociologia do Conhecimento. Editora Vozes: Petrópolis, 2004.

CAMPELO, Álvaro. **Lendas do Vale do Minho**. Valença, Associação de Municípios do Vale do Minho, 2002, pp.101-103. Disponível em: www.lendarium.org > Narratives tagged with “portugueses”. Acesso em: 24/10/2019.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**. Aspectos da cultura popular no Brasil. Editora Brasiliense: São Paulo, 1996.

CLÜVER, Claus. Inter textus / inter artes / inter media. In: **Revista Aletria**. Jul/Dez de 2006. Disponível em: <http://www.letas.ufmg.br/poslit>. Acesso em: 15/01/19.

-----, -----, Intermidialidade. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG**. Belo Horizonte, v. 01, nº 02, Nov. de 2011.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: Uma Introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FARIA, Breno Marques Ribeiro de. As primeiras imagens do rei. In: **Revista de História da Arte e Arqueologia**, nº22, jul/set 2014, artigo 03.

FERREIRA, Antônio Sérgio. Relações entre literatura X história. In: **Diálogos Acadêmicos**. Revista Eletrônica da Faculdade Semar/Unicastelo. Publicação Quadrimestral, Volume 1, Número 1, Edição Outubro de 2010. Disponível em: uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627110749.pdf. Acesso em: 04/01/20.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

GOMES, Antonio Marcos Tosoli *et. al.* Historicidade, conceitos e procedimentos da análise do discurso. In: **Revista de Enfermagem da UERJ**, Rio de Janeiro, 2017; 25: e12913. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/.../21717>. Acesso em: 18/10/19.

HALL, S. **Identity: The real me**. ICA Document 6. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987.

-----, **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HUTCHEON, L. **Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LOBO, Luiza. O romance de história das mentalidades e as Terras proibidas. In: **Revista da Academia Brasileira de Filologia**. v. 9, p. 148-156, 2011. Disponível em: www.filologia.org.br/abf/rabf/9/148.pdf. Acesso em: 18/01/20.

LOUVEL, Liliâne. Nuanças do pictural. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira (Org.). **Intermidialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea**. Tradução de Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

-----, -----, A 'descrição pictural': por uma poética do iconotexto. In: ARBEX, Márcia (Org.). **Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, 2006. Disponível em: <http://www.letas.ufmg.br/site/e-livros/Po%C3%A9ticas%20do%20vis%C3%ADvel%20ensaios%20sobre%20a%20escrita%20e%20a%20imagem.pdf>. Acesso em: 05/01/20.

MAIA, Cristina Reis. A construção das personagens: diálogos interdisciplinares entre literatura e história em uma análise de *Desmundo* e *O retrato do rei*. In: OLIVEIRA, Paulo César S. (org.). **VI SEMINÁRIO DE ESTUDOS LITERÁRIOS**. São Gonçalo: Faculdade de Formação de Professores/ UERJ, 2015. Disponível em: <https://literaturafalarapiraca.files.wordpress.com/2017/08/livro-completo-vi-sel-2015>. Acesso em: 14/10/19.

PATRIARCADO E PATERNIDADE EM HELENA DE MACHADO DE ASSIS

Data de aceite: 23/07/2021

Tamara Cecília Rangel Gomes

<http://lattes.cnpq.br/9655423419139890>

Clarisse Conceição Rangel Gomes

<http://lattes.cnpq.br/3625255177547740>

Lívia Vasconcelos de Andrade

<http://lattes.cnpq.br/4554326654472647>

José Alexandre

<http://lattes.cnpq.br/9773987657003870>

Ethmar Vieira de Andrade Filho

<http://lattes.cnpq.br/4085767288868041>

RESUMO: O artigo propõe uma discussão acerca dos conceitos de patriarcado e paternidade na obra Helena, de Machado de Assis. O objetivo geral deste trabalho aponta para a construção narrativa da adoção da Helena em contextos histórico-sociais do Século XIX, no Rio de Janeiro. Por objetivos específicos, buscamos analisar a articulação História x Literatura e problematizar os papéis desempenhados pelo patriarcado e paternidade na construção deste cenário. Metodologicamente analisa-se textos e contextos históricos. As principais fontes são as obras Mary Del Priore e Michelle Perroux.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Literatura. História.

ABSTRACT: The article proposes a discussion about the concepts of patriarchy and paternity in the work Helena, by Machado de Assis. The

general objective of this work points to the narrative construction of the adoption of Helena in historical and social contexts of the 19th Century, in Rio de Janeiro. For specific objectives, we seek to analyze the articulation of History x Literature and problematize the roles played and paternity in the construction of this scenario. Methodologically, texts and historical contexts are analyzed. The main sources are the works Mary Del Priore and Michelle Perroux.

KEYWORDS: Genre. Literature. History.

1 | INTRODUÇÃO

“O pai foi, durante séculos, um mecanismo fundamental de estruturação de famílias, principalmente de seu poder. Ele era um eficiente mecanismo da articulação da família com o Estado e a Igreja. Ele representava uma genealogia, um nome e o sangue, e, em muitos casos, a influência política de famílias, reunidas em torno de um patriarca mais forte ainda. E, mesmo nas famílias pequenas ou reduzidas, ele era a voz de comando.” DEL PRIORI, Mary. 2013. Pg. 158.

Nem sempre a morte é anunciada previamente com o convívio de uma enfermidade que debilita pouco a pouco um indivíduo. Por vezes ocorre ocasiões em que ela chega de repente sem que ninguém estivesse preparado ou se preparando e torna-se, por si só, um grande evento.

Foi assim com o Conselheiro Vale,

personagem do romance Helena, de Machado de Assis. Logo em suas primeiras linhas encontramos a informação de seu falecimento, fulminante e inesperado. No entanto e, apesar disto, a morte não surgiu sozinha. Ela trouxe consigo dor, saudade e surpresas.

Del Priore nos apresenta o papel do pai para a constituição das famílias, no século XIX, e de que forma o patriarcado era constituído como estrutura de poder neste contexto.

2 | PATRIARCADO

“A família do conselheiro compunha-se de duas pessoas: um filho, o dr. Estácio, e uma irmã, Dona Úrsula. Contava esta cinquenta e poucos anos; era solteira; vivera sempre com o irmão, cuja casa dirigia desde o falecimento da cunhada. Estácio tinha 27 anos, e era formado em matemáticas. O conselheiro tentara encarrê-lo na política, depois na diplomacia, mas nenhum desses projetos teve começo de execução.” Assis, Machado de. Helena. 2015. pg. 52.

O cortejo do sepultamento fora acompanhado por cerca de duzentas pessoas. A morte do Conselheiro tornou-se de um momento de consternação em um momento de condolências à família, engajando estas pessoas a lhe prestarem as últimas homenagens, movimentando o Andaraí, bairro do Rio de Janeiro. Mas, o evento não se encerrou ali.

Sem delongas procurou-se por um testamento, porque a expectativa da herança transforma a dor e as pessoas. Encontrado o testamento, Dr. Camargo, médico e amigo pessoal do Conselheiro Vale, deixa no ar a possibilidade dele ter cometido um “erro”, o que causou um certo transtorno em Dona Úrsula.

O que, afinal, poderia ter sido um “erro” cometido por seu irmão? Defunto que acabara de sepultar em grande cortejo, com as honras que julgava merecer. Surge a preocupação que ele tenha cometido algo que o desabonasse, que comprometesse sua conduta ilibada de uma vida inteira. No dia seguinte, no solene momento de leitura do testamento, reuniram-se os três (Dr. Camargo, Dona Úrsula e Estácio) para a revelação do mencionado “erro” e de que forma os bens do Comendador seriam partilhados.

Pouquíssimos dias depois do sepultamento e o objeto central deixa de ser a morte ou a dor e passa a ser a indignação. Revelou-se, com a leitura do testamento, a existência de uma filha que irmã e filho nunca tiveram ciência. O luto, por vezes, descortina umas surpresas assim. Uma família enlutada vê-se de encontro com fatos da vida de um ente absolutamente desconhecidos com os quais precisa elaborar e administrar doravante. O pedido do Comendador era claro e objetivo: a filha deveria ser acolhida, naquela casa que, a partir de sua morte, também seria dela.

“O reconhecimento de Helena era um ato de usurpação e um péssimo exemplo. A nova filha era, no seu entender, uma intrusa, sem nenhum direito ao amor dos parentes; quando muito, concordaria em que se lhe devia dar o quinhão da herança e deixá-la à porta.” Assis, Machado de. Helena. 2015. Pg. 57.

Dona Úrsula se insurge. Suas reações diante da existência de uma sobrinha e a possibilidade de recebê-la em casa foram um golpe. Seu irmão reconheceu – em testamento – que a filha era natural e dava instruções de que deveria ser tratada como se de seu matrimônio fosse.

“A singularidade da família patriarcal é que ela não se restringia ao trio pai, mãe e filhos, mas incluía outros parentes, filhos ilegítimos ou de criação, afilhados, empregados e amigos com quem se tinha uma relação de compadrio, além de agregados e escravos.” (DEL PRIORE, 2020. p. 21).

Del Priore nos apresenta a organização familiar do patriarcado, essencial para o entendimento quanto ao “*Péssimo exemplo*” (grifo nosso) tratar como legítimo o ilegítimo. Não se conhecia a história desta filha, nem em que condições foi concebida. De que camada social pertencia a mãe de Helena é um questionamento pertinente quando contextualizamos o pensamento escravagista do Século XIX. O ano que marca a morte do Conselheiro, 1850, também marca a promulgação da Lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico negreiro.

“*Péssimo exemplo*” reconhecer uma filha. Dona Úrsula, provavelmente, optou por não lembrar que pais zelavam pela honra e virgindade de suas filhas, cuidando pessoalmente da contração de seu futuro matrimônio. Também é provável que sua opção tenha se dado pelo fato de que, ela própria, não se casou e, na casa dos cinquenta anos, dedicava-se em exclusividade ao irmão e ao sobrinho.

Do núcleo familiar do Conselheiro, somente seu filho Dr. Estácio não manifestou objeção ao atendimento do pedido do pai. Antes, ponderou que sua mãe teria feito o mesmo.

“ – Aconteceu o que eu previa, um erro – disse ele. –Não houve lacuna, mas excesso. O reconhecimento dessa filha é um excesso de ternura, muito bonito, mas pouco prático. Um legado era suficiente; nada mais. A estrita justiça ...

- A estrita justiça é a vontade do meu pai – redarguiu Estácio.

- Seu pai foi generoso – disse Camargo -, resta saber se podia sê-lo à custa dos direitos alheios.

- Os meus ? Não os alego.

-Se os alegasse seria pouco digno da memória dele. O que está feito, está feito. Uma vez reconhecida, essa menina deve achar nesta casa família e afetos de família. Persuado-me de que ela saberá corresponder-lhes com verdadeira dedicação...”

ASSIS, Machado de. 2015. Pg. 58

O testamento foi, por assim dizer, a estratégia utilizada pelo Conselheiro não só de garantir subsistência a uma filha que encontrava-se em colégio interno, mas de informar a família de sua existência num tempo onde expressões como “filho bastardo”, “filho legítimo”, “filho ilegítimo” e “filho adúltero” eram não só comuns, mas utilizáveis.

“- Esta casa é tão sua como nossa; faça de conta que nascemos debaixo do mesmo teto. Minha tia lhe dirá o sentimento que nos anima a seu respeito.” Assis, Machado de. Helena. 2015. pg. 65.

Em ocasião do falecimento do Conselheiro, Helena encontrava-se em colégio interno em Botafogo. Posterior ao prazo de conclusão dos estudos, a família organizou-se para recebê-la.

Arrumou-se um quarto para a moça e, depois de breve discussão para definir quem iria buscá-la, conclui-se que quem melhor desempenharia este feito seria a Dona Úrsula. Os primeiros dias na chácara foram quase que de reclusão no quarto. Helena somente saía para as refeições, em família. O ambiente ainda configurava-se como hostil. Pairava no ar desconfianças sobre a índole que reverberava até nos escravos da casa.

Helena experimentou a solidão e o desamparo. Sem pai. Sem mãe. Numa casa com estranhos, precisando se esforçar para mostrar toda educação que recebera, dedicando-se a leitura, ao piano, aos trabalhos manuais, aos cavalos, no trato com Vicente – o escravo que lhe acompanhava.

Brevemente foi conquistando a confiança das pessoas da casa, ponderando conselhos ao irmão e cuidando com dedicação exemplar de Dona Úrsula quando convalescente. O cuidado com a tia, a vigília em dias consecutivos e enquanto fosse necessário foi o que faltava para convencer a todos de que a moça fora amorosa e necessária. O respeito e aceitação à sua presença vieram por seu senso utilitário: ela foi útil. Úrsula não tinha uma filha, uma cunhada, uma outra cuidadora que não sua recém descoberta sobrinha.

Sua presença e permanência na casa foram, finalmente, validados. Sua “utilidade” tornara tudo mais fácil, todos – inclusive os de fora – entenderam que era praticamente necessário que ela estivesse ali.

A hostilidade inicial foi dando lugar ao acolhimento que cabia a um membro da família que, com graça, correspondia a confiança doravante depositada.

A afinidade entre Helena e Estácio foi tomando o papel crescente, sobretudo quando o Dr. Camargo percebe o quanto ela o influencia a ponto de aguardar para ouvir suas opiniões sobre se ele deveria ou não aceitar a candidatura a Deputado. Esta indicação à candidatura tornava evidente o quanto o pai fazia falta . E fazia falta tanto ao Estácio quanto a Helena.

“No século XIX, novas funções para a além da garantia da sobrevivência e a tessitura de alianças vão se consolidando na figura do pai. Manter a família unida passa a ser objetivo para muitos deles. Ameaçada pela desagregação e os revezes da fortuna, ela poderia se destruir.”DEL PRIORE, Mary. 2016. Pg. 354

O padre e o amigo Camargo revezavam-se na tentativa de suprir o papel que cabia ao Conselheiro, sobretudo no exercício de manter unidos Dona Úrsula, Estácio e Helena. Tais tentativas foram se mostrando praticamente desnecessárias. O tempo revelou grande afinidade entre os irmãos.

A filha conseguiu ser filha nesta casa, ser irmã e ser sobrinha. Desempenhou estes papéis distintos debaixo do mesmo teto, até seu adoecimento, sua tristeza, sua vergonha

por ver revelada a sua verdadeira e derradeira história pessoal.

A filha tinha dois pais. Tinha aquele que, efetivamente foi seu genitor (e que visitava às primeiras horas da manhã) e aquele que a reconheceu como filha, dando-lhe tudo o que a paternidade representava.

3 | PATERNIDADE

“Nos inventários e testamentos, bens eram deixados mesmo para os frutos das relações ilegítimas, resultado, como se dizia então da “fragilidade da carne”. O direito à herança, contudo, só existia quando a criança não era adúlterina. Quando o pai era casado, muitos dotes tomaram a forma de esmola, disfarce a ser deixado aos bastardos.” DEL PRIORE, Mary. 2013. Pg. 163.

O desenrolar da obra nos revela que o Conselheiro Vale não era o pai biológico de Helena. Sua mãe, Ângela, viveu um relacionamento extraconjugal com o Conselheiro, não informando a este que seu marido era vivo e encontrava-se ausente em ocasião de viagem para dirimir questões familiares.

O Conselheiro sabia, portanto, que não era o pai biológico da menina, mas optou por garantir-lhe tudo o que pudesse para uma vida abastada e feliz.

“Seu papai foi para o céu, fiquei eu no lugar dele, para dar-te muito beijo, muito doce e muita boneca. Queres ser minha filha?” ASSIS, Machado de. 2015. Pg. 200.

Salvador, pai, tinha ciência da traição de sua esposa e assistiu o zelo com que sua filha era tratada, consentindo (apesar de não ter sido inquirido) que a menina permanecesse sob os cuidados de Vale.

Após o falecimento de Ângela, a menina foi cuidada exclusivamente na escola de Botafogo, recebendo visitas semanais. A família do Conselheiro nunca teve ciência de seu relacionamento amoroso, mas o Padre Melchior somente tinha ciência da tristeza que consumia a alma e minou os últimos anos da mãe de Estácio.

Um homem abriu mão de sua paternidade porque outro a assumiu com amor e com os cuidados que sua condição financeira não alcançaria. As relações familiares nem sempre são construídas com laços sanguíneos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

“ – Gostava dele? – Perguntou ela.

- Quem não gostaria dele?

-Tem razão. Era uma alma grande e nobre; eu adorava-o. Reconheceu-me; deu-me família e futuro; levantou-me aos olhos de todos e aos meus próprios. O resto depende de mim, do juízo que eu tiver, ou talvez da fortuna.” ASSIS, Machado de. 2015. Pg. 67.

O reconhecimento da paternidade conferiu a Helena o que seus pais biológicos não

poderiam lhe oportunizar e, a vontade de seu pai – o Conselheiro – era de que ela fosse inserida num contexto de convívio familiar, uma vez que passara a maior parte de sua vida em escola interna.

O documento de formalização de sua paternidade foi lavrado nas linhas de um testamento, como desejo último, como vontade de alma. O papel do pai e o impacto que a paternidade representa foi desenhado no Século XIX, com a necessidade do sair de casa em busca do provimento da família.

Prover, garantir educação, encaminhar, consentir nos matrimônios são papéis dos pais. Os enamorados pediam a mão da moça aos pais. As cerimônias de namoro e noivado tinham por ponto alto o momento do pedido formal. Os pais, parcialmente como os concebemos hoje, são fruto da formação do país como nação.

“Em um romance, por mais ficcional que seja, os personagens se alimentam, vestem roupas, manipulam instrumentos, comunicam-se através de certos parâmetros de sociabilidade, utilizam a língua de uma forma que é comum à do autor que os criou ou que faz do repertório de estratégias linguísticas e comunicativas presentes nos dialetos sociais com os quais ele conviveu. Os personagens de um romance caminham de uma determinada maneira pelas ruas de uma cidade, mesmo que tal cidade seja inteiramente inventada. Pensam e sentem de certo modo – e, se o autor colocou no papel tais pensamentos e sentimentos, tal foi possível porque eles fazem sentido não apenas para ele, mas também para seus leitores.”

BARROS, José D'Assunção. 2019. Pg. 98.

Conforme nos elucidava Barros, 2019, reconhecer Helena como filha natural e desejar que a mesma fosse tratada como se de seu matrimônio fosse revelada mais, muito mais que a história de amor inconclusa entre os irmãos e a revelação final de que não se trataria de um relacionamento incestuoso. As questões que faziam parte do pensamento e da sociedade contemporânea aos escritos do literato Machado de Assis corroboram para a formação de uma identidade.

Trazer luz a discussão do reconhecimento de paternidade, entender o que era ser pai e o que era ser filha certamente fizeram sentido, como diz Barros, para o literato e seus leitores. Helena pode nos auxiliar na compreensão de que a figura paterna e o enfrentamento no cumprimento de seus papéis são socialmente construídos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Helena**. Porto Alegre: L&PM, 2015.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas: Introdução aos seus usos historiográficos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

DEL PRIORE, Mary. **História do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. (Org.). ***História das Mulheres no Brasil***. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. (Org.). ***História dos Homens no Brasil***. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

_____. ***Histórias da Gente Brasileira. Volume 2: Império***. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

_____. Sobreviventes e Guerreiras. **Uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000**. São Paulo: Planeta, 2020.

PERROT, Michelle. **O excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução de Denise Bottmann. 7^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

CAPÍTULO 12

SERVIDÃO, SUBMISSÃO E LIBERAÇÃO FEMININA EM CONTOS DE ALCIENE RIBEIRO

Data de aceite: 23/07/2021

Data de submissão: 15/05/2021

Natália Tano Portela

Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Três Lagoas – MS
<http://lattes.cnpq.br/8318336312328443>

RESUMO: “Vinte anos, dia seguindo dia, sem se projetar em nada. [...] Serviu, serviu, serviu. Só. Deixara-se anular como pessoa”. A protagonista de “Vinte anos de Amélia”, conto da escritora mineira Alciene Ribeiro, reflete a respeito dos vinte anos passados desde seu casamento, chegando, por fim, a concretizar sua liberação desse tempo de servidão. Esta pesquisa, do tipo bibliográfica, tem por objetivo o estudo da servidão sexual, da submissão e da liberação da mulher nos contos “Vinte anos de Amélia” e “Lar, doce lar”. O tema é referenciado em diversos momentos da contística da escritora, e tais momentos são recuperados como ponto de partida da pesquisa. Esta pesquisa se justifica porque, apesar da considerável produção literária de Alciene Ribeiro, com mais de 20 títulos publicados em cerca de três décadas, sem contar as antologias das quais participou, e dos prêmios nacionais recebidos já no início de sua carreira, poucas são as pesquisas a respeito de sua obra. Ademais, a investigação de elementos que configuram a servidão, a submissão e a liberação da mulher num texto de autoria

feminina, a partir de personagens femininas, pode esclarecer a visão da mulher a respeito de seu papel nas relações conjugais, além do contraste ou concordância dessa visão com o papel à mulher delegado pela sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Conto; feminismo; literatura brasileira contemporânea; Alciene Ribeiro.

SERVICE, SUBMISSION AND FEMALE LIBERATION IN ALCIENE RIBEIRO SHORT STORIES

ABSTRACT: “Twenty years, day following day, without projecting oneself into anything. [...] Served, served, served. Only. Let oneself be annulled as a person”. The protagonist of “Twenty years of Amélia”, short story by the female writer Alciene Ribeiro, from the state of Minas Gerais, in Brazil, reflects on the twenty years passed since her wedding day, and, in the end, turns real her liberation from this time of subservience. This study aims to, through a bibliographic research, approach the sexual subservience, submission and liberation of the woman in the short stories “Twenty years of Amélia” and “Lar, doce lar”. This theme is referred in many moments in the writer’s pieces, and these moments are recovered as the starting point of this research. This study is justified by the lack of research about Alciene Ribeiro’s works, even though she has a considerable literary production with more than twenty published titles for around three decades besides the anthologies she has taken part in and the literary awards she has won. Also, the investigation of the elements that set the serfdom, submission and liberation of the woman on texts written by a female author and from the

perspective of female characters may help to clarify both the way women see their role in conjugal relationships and the comparison of this view with the role delegated to women by the society.

KEYWORDS: Short story; feminism; Brazilian contemporary literature; Alciene Ribeiro.

ALCIENE E A LITERATURA DE AUTORIA FEMININA

Alciene Ribeiro nasceu em 1939 na Vertente das Cabaças, região da Fazenda do Pântano, em Ituiutaba, interior de Minas Gerais. Iniciou sua carreira de escritora nas páginas do **Suplemento Literário de Minas Gerais** em 1976. Seu primeiro livro publicado, **Eu choro do palhaço**, ganhou o prêmio “Galeão Coutinho” pela União Brasileira de Escritores, como melhor livro de contos de 1978. A respeito desse livro de contos, Giuseppe Carlo Rossi, então docente da Università degli Studi di Napoli L'Orientale, aponta que se trata de

[...] una prosa che si aggiunge alle tante altre intensi a pore domande e a sugerir meditazioni sulla posizione dela donna nei riguardo dell'uomo, in um alternarsi de tenerezza e di rabbia, ala ricerca, per sé e per i propri pri simili, di un dialogo suffocato implacabilmente dalla solitudine. (ROSSI, 19-, apud LEITE, 1980, p. 10)

Em 1980, Alciene lança a coletânea de contos **O João Nosso de Toda Hora**. A novela infanto-juvenil **Filho de pinguço** recebeu o “Prêmio Coleção do Pinto” de 1983 (AMARAL; RORIGUES, 2014, p. 92-93).

Publicou, ainda, diversos outros títulos de literatura infanto-juvenil: **O Mágico do Olho Verde** (1984), **Borracha Nele!** (1986), **Tecelã de Sonhos** (1977), **Ora Pipocas!** (1988 e reedição em 2013), **Um Jeito Vesgo de Ser** (1988), **Drácula Tupiniquim** (1989), **Idéias as Pampas** (1990), **Moça Baleia** (1990), **A Coelhinha Chué** (1991), **Condão de Gira-Mundo** (1991), **O Astronauta de Konsolanto** (1992), **Bicho de Goiaba** (1992), **A coelhinha Dodói** (2002), **Troca-Troca** (2010). Lançou, também, o livro de poesias **Exercícios de Aprendiz** (1990) e os romances **Nos Beirais da Memória** (ganhador do Prêmio “Cidade de Belo Horizonte” de 1988), **...E Tudo se Repete** (1989) e **Um Pouco de Luz** (1993). Em 2004, publicou também **O Livro de (Quase) Todos**, com breves biografias de personalidades de sua cidade natal.

O período mais prolífico da contística de Alciene Ribeiro se dá durante as décadas de 1970 e 1980, coincidindo com um movimento, no Brasil de aumento quantitativo de publicações de textos literários de autoria feminina, conforme aponta Luiza Lobo:

Realmente, o que se constata no Brasil nos anos de 1975-85, tanto no plano social quanto no literário, é que as mulheres buscaram e conseguiram se libertar de papéis tradicionais. É plausível também fazer-se distinção entre literatura de mulheres -, escrita por mulheres-, e literatura feminina, isto é, com a voz feminina – distinção que nem sempre é fácil de determinar, mas que depende do estilo e do tipo de sujeito de narração empregado. No entanto,

o fundamental não é precisar o que é o essencialmente feminino, como em geral faz a crítica francesa, mas sim o efeito que esta voz “feminina” produz, num texto consciente e contraideológico. (LOBO, 2007, p. 69).

Apartir do século XX, com o surgimento de movimentos que questionam a supremacia de grupos dominantes, como o feminismo, a mulher passa a assumir outros papéis além daquele que lhe é tradicionalmente delegado no espaço privativo do lar onde lhe são destinados os afazeres domésticos e o cuidado da prole. Um desses papéis é a autoria de textos literários, abrindo a possibilidade de apropriação do discurso e de questionamento dos valores tradicionais a partir do narrador, que ocupa uma posição privilegiada dentro da narração por posicionar os demais elementos da narrativa e por ser, assim, responsável por veicular a ideologia que perpassa o texto (ZINANI, 2013, p. 22).

A literatura de autoria feminina e a consequente atribuição da prática discursiva a uma classe tradicionalmente oprimida permite “falar, narrar, em condições que nunca foram possíveis, e interpretar o país a partir de horizontes historicamente condenados à mudez. Grupos sociais historicamente oprimidos elaboram as condições para a presença dos excluídos” (GINZBURG, 2012, p. 203). Por apresentar duas versões, a do dominante e a do dominado, a ficção de autoria feminina é considerada polifônica, impondo duplo esforço de decodificação, com leitura das entrelinhas e interpretação daquilo que não é dito (ZINANI, 2013, p. 27).

Por sua vez, a crítica literária feminista na pós-modernidade surge buscando desestabilizar a legitimidade da representação do feminino no cânone literário, cujo discurso é historicamente advindo do sujeito “de classe média-alta, branco e pertencente ao sexo masculino” (ZOLIN, 2009, p. 106). Na leitura de um texto de autoria feminina, é preciso que se faça uma reavaliação a partir do ponto de vista feminino, oportunizando-se, assim, novas interpretações (ZINANI, 2013, p. 30).

O PAPEL DA MULHER

Por ser o papel do feminino comumente relacionado à submissão e à servidão, faz-se necessário traçar algumas reflexões a respeito da repressão. A repressão é diretamente relacionada à sociedade, ideia corroborada por Freud, segundo o qual “a história do homem é a história da sua repressão” (MARCUSE, 1999, p. 33). Considerando-se os princípios freudianos do prazer – definido como uma tendência a atingir os mais remotos processos primários, cuja finalidade única é obter prazer, evitando qualquer coisa que possa trazer desprazer – e da realidade – que renuncia o prazer momentâneo substituindo-o por um prazer adiado, mas garantido, pode-se entender a repressão como uma forma de controle do prazer a partir do princípio da realidade, a partir do processo de sublimação ou do mero recalçamento. A repressão também pode ser resultado daquilo que Marcuse (op. cit., p. 51) denomina mais-repressão, ou seja, as restrições requeridas pela dominação social, e não apenas resultado de processos mentais individuais.

Marilena Chauí (1990, p. 17) aponta que a “repressão perfeita é aquela que já não é sentida como tal, isto é, aquela que se realiza como auto-repressão, graças à interiorização dos códigos de permissão, proibição e punição da nossa sociedade”. A repressão, assim, torna-se aquilo de que se deve ter vergonha.

A dominação masculina, sendo uma das formas de exercício do poder e podendo se manifestar na repressão, legitima-se “pela força da tradição que demarca o conteúdo dos ordenamentos” (ZINANI, 2013, p. 67), constituindo-se, assim, como produto de um trabalho histórico de eternização. Segundo Bourdieu (2016, p. 117),

é preciso reconstruir a história do trabalho histórico de des-historicização, ou, se assim preferirem, a história da (re)criação continuada das estruturas objetivas e subjetivas da dominação masculina.

Ademais, pela vivência de uma ordem social sexualmente ordenada, os sujeitos femininos incorporam “os princípios de visão dominante que as levam a achar normal, ou mesmo natural, a ordem social tal como é” (BOURDIEU, 2016, p. 133).

A MULHER NA OBRA

Na obra de Alciene Ribeiro, é comum a presença de contos que retratam as relações entre homem e mulher. As narrativas de Alciene apresentam muitas personagens femininas, “de prostitutas a donas de casa, de esposas fiéis a viúvas contratando programas, de mães abandonadas a amélias” (AMARAL; RODRIGUES, 2014, p. 93).

Essa temática aparece, por exemplo, no conto “Teúda e Manteúda” de **Eu choro do palhaço** (1978). A estória desse conto se desenvolve a partir dos olhos da narradora autodiegética, Marilda. Ela, que trabalha no caixa, recebe, logo no início da narrativa, uma repreensão do patrão por uma diferença no caixa. Em seguida, é chamada pelo patrão em sua sala para uma conversa a sós depois do expediente. Tal conversa, que Marilda inicialmente pensa se tratar de questões relativas ao trabalho, acaba por culminar numa declaração de amor feita pelo patrão, seguida de uma proposta de relacionamento pautado em sexo, dinheiro e “intelecto que só anos de pesquisa aprimoram” (LEITE, 1978, p. 48).

Outro conto que trata do papel da mulher é “Transa”, de **O João nosso de toda hora**. Nele, as personagens, uma viúva e um jovem, estão em negociação do valor e das circunstâncias de um programa, que ela intenta contratar com ele. Apesar da aparente liberdade sexual conferida à viúva, dada sua procura pelo jovem, é possível inferir, do texto, elementos que apontam sua vergonha e seu medo diante da situação:

- Não, é que dá muito na vista, meu carro é conhecido.
- E daí, cê num é viúva, dona do seu nariz e do meio das suas pernas?
- Você é doido, não precisa falar...! (LEITE, 1981, p. 55)

A adesão do narrador à personagem feminina pode ser observada a partir dos adjetivos utilizados para qualificar as personagens. Enquanto o “moço” é “displicente”,

“desconfiado”, “crítico e irônico”, “agressivo”, “impaciente”, “irônico”, “aliviado”, “intrigado”, a viúva é descrita como “decepcionada”, “admirada”, “conciliadora”, “desanimada”, “vermelha” e “ofendida”.

Os contos apresentam, assim, diversas construções e técnicas narrativas, sendo, porém, uníssonos quanto à revelação da sexualidade feminina e à apresentação de elementos relativos à repressão sexual. O estudo do papel do feminino na contística de Alciene Ribeiro se trata de pesquisa inédita, com possível construção de um caminho para a compreensão dessa temática nas obras de escritoras brasileiras contemporâneas. Neste trabalho, procurar-se-á a caracterização do papel do sujeito feminino nos contos “Vinte anos de Amélia” e “Lar doce lar”.

O conto “Lar doce lar”, da coletânea **O João nosso de toda hora**, narrado em terceira pessoa, possui focalização em Gerson, que inicia o conto. Ele, a caminho de casa, deseja apenas descansar na poltrona assistindo TV sem os sapatos. Chegando em casa, ouve os gritos dos filhos, e a esposa, Gersina, pergunta-lhe se havia trazido o leite para a mamadeira do bebê. Gerson havia se esquecido do leite, tamanha a vontade de chegar em casa e descansar. Pede à esposa pelas havaianas, tendo por resposta

- Vai buscar lá no banheiro, uai; estou esquentando a janta, atrasou tudo, estes meninos Deus me livre... pensa que vi a novela direito? Menino, traz a havaiana do papai – recomendou. (LEITE, 1982, p. 84)

O chinelo, porém, não foi encontrado. Gersina diz para que Gerson vá comprar o leite, porque está na hora da mamadeira do neném. Gerson, com os pés doendo, vai descalço, corta o pé num caco de vidro, faz um curativo na farmácia. Retornando à casa, encontra “um inferno” (LEITE, 1982, p. 84), com o bebê chorando, a TV fora do ar, a esposa nervosa. Para que a Gersina faça a mamadeira, pega a bebê e ganha xixi na calça. Depois das dez, com as crianças dormindo, conseguiu jantar o requentado frio. A TV ainda fora do ar. “Desejou a compensação de um carinho, a mulher esquivou num resmungo” (LEITE, 1982, p. 84). Masturbou-se no banheiro pensando em uma loirinha com quem já havia tido relação e chorou.

Não entendeu o choro, saudade, tristeza, remorso? Ele e Gersina cada dia mais afastados, mil problemas, a vida apertada. [...] Culpa dele também, viciado na TV. E a traição com a loirinha no banheiro? vida besta, cinco anos de casado e trancado ali, pensando em separação. (LEITE, 1982, p. 85)

A investigação de elementos que configuram a dominação masculina e a submissão da mulher num texto de autoria feminina pode esclarecer a visão da mulher a respeito de seu papel social. Afinal, “[n]a medida em que a mulher se apropria do discurso, constituindo-se como autora, promove a desconstrução do discurso patriarcal, por meio do questionamento dos valores tradicionais” (ZINANI, 2013, p. 13). Em “Lar doce lar”, de autoria feminina, parece haver uma inversão; como o foco narrativo recai sobre o marido, a mulher é retratada de forma negativa: nervosa, fuzila com os olhos, esquivava-se num resmungo. Neste conto,

não é possível ter acesso aos pensamentos e aos desejos da esposa.

É possível, porém, observar que Gerson age, em primeira instância, buscando o seu conforto, seu descanso. Em razão desse objeto de desejo, esqueceu-se do leite, “nem lembrou, pregado, só a fim de esticar as pernas”. (LEITE, 1982, p. 82). Ainda sem fazer qualquer coisa em relação aos outros filhos, busca descalço o leite, para não ter o desconforto de utilizar o sapato novamente. Diante da recusa da mulher, pensou em dar uma escapada, mas não o fez por causa dos pés doloridos. Aliviou-se, então, no banheiro. Em contrapartida, Gersina passou o dia cuidando dos filhos, está cozinhando quando o Gerson chega, fez compressa no galo do filho mais novo, mandou o mais velho escovar os dentes.

Percebe-se que Gerson age em função das suas necessidades, enquanto Gersina age em serviço, em função das necessidades dos demais. O pedido que ela faz a Gerson, a respeito do leite, não é nem mesmo para si, mas para o bebê. O pedido de Gerson em relação ao chinelo, por sua vez, visa exclusivamente seu conforto. Ainda assim, aos olhos dele, Gersina é detestável.

Os nomes Gerson e Gersina podem sugerir que as duas personagens são, preliminarmente, iguais. A diferença entre ambos surge em razão de seu gênero: Gerson homem, Gersina mulher. A partir dessa perspectiva, o fato de Gerson ter o ponto de vista privilegiado na narração indica o domínio dele em relação à família, sendo a sua a única versão ouvida. Gersina, apesar de aparentar ter certa autonomia sobre si por não buscar os chinelos, por apressar Gerson a comprar o leite e por se esquivar dele, continua sendo a mulher que só serve se for para servir à família.

Em “Vinte anos de Amélia”, publicado em 1978 na coletânea ***Eu choro do palhaço***, a narradora-protagonista, após uma festa em comemoração aos vinte anos de seu casamento, faz uma reflexão a respeito da sua vida como esposa.

Após vinte anos de servidão e de submissão ao marido, a protagonista entende sua situação como uma cruz, e encontra, pela primeira vez, sua identidade. Percebe-se a sós consigo mesma, e gosta desse estar só. Percebe que estava brigada com a vida e se reconcilia com ela. Sorri e entende que é a causadora do próprio sorriso. Liberta-se da submissão jurada na igreja, das humilhações, lágrimas, dores. Brinda-se a si mesma. Abre a porta e ganha a rua.

O núcleo familiar de “Vinte anos de Amélia” é semelhante ao de “Lar doce lar”: um pai, uma mãe e três filhos. Em “Lar doce lar”, na retratação dos primeiros anos de casado, com os filhos ainda crianças, o ponto de vista recai sobre a personagem masculina Gerson, que, como já exposto, age de acordo com seus desejos e tem uma esposa que serve para servir à família. Em “Vinte anos de Amélia”, após um lapso temporal de vinte anos desde o dia do casamento, é o ponto de vista da mulher que comanda a narrativa.

CONSIDERAÇÕES

Os contos de Alciene Ribeiro retratam personagens femininas reflexos da mulher enquanto ser social: mãe, esposa, empregada, viúva. Sua ficção, entremeada por representações das relações entre os gêneros, promove reflexão acerca do papel da mulher na sociedade, utilizando-se, dentre outros recursos estéticos, da voz do narrador para apresentar a condição feminina. A representação de estruturas consideradas tradicionais de repressão na literatura provoca o surgimento de um efeito de crítica e denúncia. Nos contos analisados brevemente neste trabalho, esse efeito se torna fonte de discussão social, sem que isso interfira na qualidade literária dos contos.

A literatura de autoria feminina, considerada um caso de literatura marginal por tratar de expressão artística de uma minoria, possui inúmeros casos de obras ignoradas pela crítica literária. O resgate e a análise dessas obras permite uma releitura do próprio momento da produção e publicação do texto literário, a partir do ponto de vista da mulher.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Pauliane; RODRIGUES, Rauer Ribeiro. As memórias de si: a subjetividade na literatura brasileira contemporânea. **Scripta Uniandrade**, Curitiba, v. 12, n. 1, jan./jun. 2014. p. 85-105. Disponível em: <[http://www.uniandrade.br/docs/scripta/2014_Scripta%2012_final .pdf](http://www.uniandrade.br/docs/scripta/2014_Scripta%2012_final.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Tradução de Maria Helena Kühner. 3 ed. Rio de Janeiro : BestBolso, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

GINSZBURG, Jaime. O narrador na literatura brasileira contemporânea. **Tintas**: quaderni di letterature iberiche e iberoamericane [on-line], n. 2, 2012, p. 199-221. Disponível em: <<http://riviste.unimi.it/index.php/tintas/article/view/2790>>. Acesso em: 02 set. 2016.

LEITE, Alciene Ribeiro. **Eu choro do palhaço**. Belo Horizonte : Editora Comunicação, 1978.

LEITE, Alciene Ribeiro. **O João nosso de toda hora**. Belo Horizonte: Comunicação, 1980.

LOBO, Luiza. **Crítica sem juízo**. Rio de Janeiro : Editora Garamond, 2007.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. **Literatura e gênero**: a construção da identidade feminina. 2. ed. Caxias do Sul, RS : Educs, 2013.

ZOLIN, Lúcia Osana. A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade. **IPOTESI**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 105-116, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2009/10/a-literatura-de-autoria-feminina.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2021.

CAPÍTULO 13

ESCRITAS DO URBANO E DA VIOLÊNCIA NA CIDADE DIVIDIDA: ESTUDO DOS CONTOS *A ARTE DE ANDAR NAS RUAS, O COBRADOR (E OUTROS CONTOS)*, DE RUBEM FONSECA

Data de aceite: 23/07/2021

Data de submissão: 05/07/2021

Maria Iranilde Almeida Costa Pinheiro

Universidade Estadual do Maranhão

São Luís – MA

<http://lattes.cnpq.br/9909757313049374>

<https://orcid.org/0000-0002-6103-9289>

Francisca Carla Soares da Silva

Universidade Estadual do Maranhão

São Luís – MA

<http://lattes.cnpq.br/2578495380873519>

RESUMO: A literatura constrói um olhar plural que procura representar a experiência urbana, enquanto fenômeno multifacetado, caótico, desumano e, também, negador de subjetividade. Dessa forma, pensar a literatura contemporânea é inevitavelmente nos ocuparmos dos modos de figuração do espaço nessas narrativas que nascem, em sua maioria, sob a égide do urbano, do cosmopolitismo, dos embates que os sujeitos empreendem diante do lugar que vivem e transitam, e elaboram suas frágeis construções identitárias. Nessa medida, pretende-se estudar a construção simbólica da experiência urbana brasileira a partir da análise de representação da cidade numa seleção de narrativas contemporâneas que exploram a complexidade da vida nas grandes cidades e seus efeitos sobre os processos de subjetivação, sensibilidades e formas de convívio social. Para esse fim serão contemplados na pesquisa os textos: *A arte*

de andar nas ruas do Rio de Janeiro (2009), *O cobrador* (1979) e, outros contos, de Rubem Fonseca.

PALAVRAS-CHAVE: Cidade. Representação. Ficção Contemporânea.

WRITINGS OF THE URBAN AND OF VIOLENCE IN A DIVIDED CITY: STUDY OF SHORT STORIES *THE ART OF WALKING IN THE STREETS, THE COLLECTOR (AND OTHER STORIES)*, BY RUBEM FONSECA

ABSTRACT: Literature builds a plural look that seeks to represent the urban experience as a multifaceted phenomenon, chaotic, inhuman and, also, denying subjectivity. In this way, thinking about contemporary literature is inevitably dealing with the ways of figuration of space in these narratives that are born, in their majority, under the aegis of the urban, cosmopolitanism, the clashes that subjects undertake before the place they live and transit, and elaborate their fragile identity constructions. To this extent, it is intended to study the symbolic construction of the Brazilian urban experience from the analysis of the representation of the city in a selection of contemporary narratives that explore the complexity of life in large cities and its effects on the processes of subjectivation, sensibilities and forms of coexistence Social. For this purpose, the following texts will be included in the research: *The art of walking in the streets of Rio de Janeiro* (2009), *O conductor* (1979) and other short stories by Rubem Fonseca.

KEYWORDS: City. Representation. Contemporary Fiction.

A literatura constrói um olhar plural que procura representar a experiência urbana como fenômeno multifacetado, caótico, desumano e, também, negador de subjetividade. Dessa forma, pensar a literatura contemporânea é inevitavelmente nos ocuparmos dos modos de figuração do espaço nessas narrativas que nascem, em sua maioria, sob a égide do urbano, do cosmopolitismo, dos embates que os sujeitos empreendem diante do lugar que vivem e transitam, e elaboram suas frágeis construções identitárias. Neste sentido, a cidade tem se configurado, cada vez mais, como um espaço de destaque na literatura brasileira contemporânea.

Nesse cenário, tem-se como principal marca uma paisagem já não mais homogênea; mas multiforme e, portanto, sendo sua principal característica o transitório, cuja modulação desses elementos díspares constitui um paradoxo que remete a própria noção de modernidade. Por esta razão, este trabalho visa refletir os discursos que tecem as narrativas, alocados num ambiente de expressão da condição humana, a partir da análise de cinco contos de Rubem Fonseca: *A arte de andar nas ruas do RJ* (2009), *Feliz ano novo* (2012), *O Cobrador* (1979) e *Passeio noturno I e II* (2012), enfocando o espaço citadino no qual as narrativas desdobram-se como palco de violência e desigualdade e onde a subjetividade desses personagens é interrompida pela inconstância das relações sociais.

Nessa medida, o conto *A arte de andar nas ruas do RJ* (2009), de Rubem Fonseca, relata uma experiência urbana que trata de ausências e perdas, do que escapa e do que não tem mais lugar. O personagem Augusto, escritor andarilho da Cidade Maravilhosa, movimenta-se pela urbe tentando encontrar nela o que se perdeu, a cidade que já não há. E nesse exercício de reconstrução de uma memória de espaços e afetos, depara-se com a violência, seus excluídos e marginalizados. Augusto registra a cidade polifônica, que fala por si mesma, tentando, com a escrita de seu livro, descobri-la, alimentado pelo desejo de tornar legível o espaço urbano.

Ainda procurando apresentar um retrato vivo das grandes cidades, Rubem Fonseca, no conto *O cobrador* (1979), volta-se para a cidade desigual que cria seus animais sociais. Sujeitos desassistidos, negados socialmente, excluídos, que nada têm e, no caso do conto *O cobrador*, cobram o que lhes foi subtraído. A experiência urbana comparece pelo brutal que a cena violenta confere ao texto, desnorteando a passividade do leitor. Assim como *O cobrador*, outros contos fONSEQUEANOS, como *Passeio Noturno I e II*, *Feliz Ano Novo*, revelam a realidade marginal, sombria e cínica da grande cidade. A realidade presentificada nesses contos aponta para um realismo cruel, designado por Bosi (1975) como *brutalismo*. A prosa econômica, enxuta e direta fará escola e mostrará a personagem sujeita a uma experiência urbana cindida nos seus valores mais humanos e solidários.

Nesses contos de Rubem Fonseca, a cidade passa a ser um teatro, no qual muitas vozes ecoam, inclusive, em conflito entre si. Tal ficção transita por entre lugares, muitos deles de exclusão e invisibilidade, e potencializa no leitor a reflexão acerca de si e do outro, com o qual se choca no embate diário da vida na cidade.

A CONTÍSTICA DE RUBEM FONSECA

A contística de Rubem Fonseca, autor consagrado da literatura brasileira contemporânea, ocupa um lugar de destaque, em companhia de textos que revelam um Brasil para além da aura, cuja topografia literária tem como ponto de partida um lugar específico, um grande centro urbano, que divide realidades distintas: a dos que residem nas áreas centrais que congregam importância e poder e a os dos que estão alocados nas periferias destes centros. Mapeia-se não apenas a geografia dos aspectos físicos, mas também comportamentais, socioeconômicos e culturais:

Coexistem formas variadas de cultura, distanciadas entre si por estilos de vida, costumes, tradições, concepções morais, diferentes e muitas vezes antagônicas, uma cidade, pois dual, dois segmentos da cidade (...) a cidade é um espelho partido, que diversifica e faz proliferar o seu repertório de imagens (GOMES, pp. 126-127).

Por esse motivo, os contos fONSEQUEANOS - *A Arte de Andar nas Ruas do Rio de Janeiro* (2009), *Passeio Noturno I e II* (2012), *O Cobrador* (1979) e *Feliz Ano Novo* (2012) -, serão o objeto de estudo nesta pesquisa, principalmente, por apresentarem a temática cidadina no tocante a leitura dos seres urbanos e do local e do modo como vivem.

A princípio, traz-se à cena e como maior ênfase nesse estudo, ao conto *A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro* (2009), por se tratar de um retrato vivo da dinamicidade e da fragmentação do sujeito pós-moderno nas grandes metrópoles, cuja análise procurará explicitar a necessidade sobre a qual o personagem Augusto/Epifânio sente de fazer o espaço urbano um texto legível.

Considerado um dos maiores ficcionistas do Brasil, José Rubem Fonseca nasceu na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, em 1925. Foi homenageado com vários prêmios, entre eles o Prêmio Jabuti, no qual recebeu por seis vezes a mesma premiação, além de ter sido agraciado com o Prêmio Casa de las Américas, o Prêmio Machado de Assis, e duas vezes com o Prêmio da Associação Paulista dos Críticos de Arte.

Segundo o crítico literário Karl Erik Schollhammer, Fonseca prioriza em suas narrativas a realidade marginal voltada para o submundo carioca. Num estilo próprio “enxuto, direto e comunicativo”, Schollhammer (2009, p.27) destaca o escritor como um marco na literatura contemporânea, permeado por um estilo inovador de escrita, que não poupa traços realistas ao retratar a vida na grande cidade e, não somente, “Fonseca renovou a prosa brasileira com uma economia narrativa nunca antes vista, que marcaria as premissas da reformulação do realismo, cujo sucesso de público e de crítica consolidou um novo cânone para a literatura urbana brasileira” (idem, p.28).

No livro *Todas as cidades, a cidade: literatura e experiência urbana*, Renato Cordeiro Gomes dedicou seus estudos à literatura sobre a cidade, reservando alguns capítulos para a análise do personagem passeador de Rubem Fonseca. Nesta investigação do personagem, retrata-o como um “um corpo estranho na cidade” (GOMES, 2008, p. 170).

Em linha paralela, o teórico cultural e sociólogo, Stuart Hall, discute na obra *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006) a concepção de um sujeito pós-moderno que não possui uma identidade fixa e, justamente, por isso é caracterizado pelas identificações continuamente deslocadas. Por essa razão, o conto de Fonseca pode ser considerado o retrato do cotidiano desse homem urbano, marcado pelas identidades contraditórias e fragmentadas.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de unificação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.13).

A MEGALÓPOLE CONTEMPORÂNEA NA ESCRITA FONSEQUIANA

No conto de Rubem Fonseca, *A Arte de Andar nas Ruas do Rio de Janeiro* (2009), narrado em terceira pessoa, a cidade carioca é um espaço em que a experiência urbana é marcada pela descontinuidade. Deste modo, a cidade é retratada como aquela que vive em constante conflito, ou seja, o paradoxo de uma urbe que já se foi e a que ainda é; a coexistência entre a cidade antiga e a cidade nova; a cidade oficial e a cidade não-oficial: a zona sul habitada em sua maioria pela elite envolta numa paisagem moderna; e a zona central, que guarda um misto de antiguidade e modernidade, ou seja, representando a coexistência da área tradicional e da área moderna da cidade, de modo a resistir à homogeneização do espaço.

Já nas primeiras linhas do conto, o narrador nos apresenta Augusto/Epifânio, um andarilho, cujo projeto é a escrita de um livro que retrate a cidade. Nas palavras do narrador de *A Arte de Andar nas Ruas Rio de Janeiro*, “O centro da cidade é um mistério” (FONSECA, 2009, p. 14).

Não somente nesta passagem, o narrador entra no cenário por meio de incursões que reafirmam a sua onisciência, não se ocupa somente, portanto, das descrições dos personagens e da mera narração do conto; fato este evidenciado em determinados momentos da narrativa em as andanças do personagem e o pensamento do narrador ocorrem de forma simultânea, como se pode constatar na seguinte passagem: “Em suas perambulações Augusto ainda não saiu do centro da cidade, nem sairá tão cedo” (FONSECA, 2009, p. 15).

Por seu turno, ao apresentar o objetivo da escrita de Augusto, o narrador expõe a sua intenção literária desse personagem cada vez mais aproximada do utópico, uma empreitada que se realiza por meio das andanças pela cidade.

Ele pretende evitar que seu livro seja uma espécie de guia de turismo para viajantes em busca do exótico, do prazer, do místico, do horror, do crime e da miséria, como é do interesse de muitos cidadãos de recurso, estrangeiros

principalmente; seu livro também não será um desses ridículos manuais que associam o andar à saúde, ao bem-estar físico e às noções de higiene (...) nem será um guia arquitetônico do Rio antigo ou compêndio de arquitetura urbana; Augusto quer encontrar uma arte e uma filosofia peripatéticas que o ajudem a estabelecer uma melhor comunhão com a cidade. Solvitur ambulando. (FONSECA, 2009, p. 24).

E cabe a Augusto/Epifânio, a tentativa de decifrar esse mistério. Um solvitur ambulando, “acredita que ao caminhar pensa melhor, encontra soluções para os problemas” (FONSECA, 2009, p.11). Nesta operação, o incessante perseguir da sintonia com a cidade, constitui-se uma tentativa que vai além da utopia de achar a cidade que se perdeu, mas especialmente de encontrar a si próprio, um processo que, ao invés de resultar na comunhão com a cidade, acaba por se tornar um afastamento do objeto de observação. Neste processo de distanciamento, a escrita que se desenvolve procura estabelecer o acordo tácito entre os espaços marcados pelas diferenças.

O narrador do conto fonsequeano, ao justificar a razão por que Augusto/Epifânio se mudou para o centro, especificamente no sobrado da chapelaria da Rua Sete de Setembro, demonstra criticidade ao descrevê-lo como um espaço multifacetado, indecifrável e de difícil captação. Do mesmo modo que o centro é diversificado e heterogêneo, assim são as pessoas que ainda residem nele. Neste sentido, o narrador expõe as representações desarmônicas e transitórias da “cidade sem aura” (GOMES,2008, p.171). Evidenciando que tal território é um espaço marcado pela poluição das grandes fábricas, pela instabilidade e pelos conflitos sociais.

Presencia, nestas andanças, retratos das metrópoles com seus espaços públicos e privados, e seus tipos sociais, frutos do fenômeno urbano: aglomerados de carros e pessoas, restaurantes, prédios, ruas, avenidas, estátuas, bares, árvores, chafariz; enfim, tudo que a cidade pode abarcar. Além da nomeação explícita de ruas e pontos turísticos.

Quando busca integração com a natureza, isso ocorre em lugares que são simulacros e que marcam a anulação com qualquer vida idílica, como a gruta artificial do Campo de Santana e a poluição da cidade.

Depois de ganhar um prêmio na loteria, o protagonista de *A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro* abandona o emprego na companhia de água e esgotos, dedicando-se exclusivamente à escrita do livro de título homônimo ao conto, adota “o nome de Augusto” (FONSECA, 2009, p.11), e ocupa-se de observar atentamente tudo e todos a seu redor. A partir da mudança de nome, assume uma outra identidade: a de escritor e andarilho. Sobre a origem do nome de Augusto, Gomes (2008) discorre:

[...] parece não ser mero acaso que, no rebatismo, o antigo funcionário da companhia de águas e esgoto - agora dedicado exclusivamente às letras - escolha o nome de Augusto. Provavelmente esta nomeação se remeta ao personagem Augusto Machado, o pseudo-autor (o autor ficcional) de *Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá* (1919), de Lima Barreto. Este outro Augusto, por sua vez “Machado” (homenagem disfarçada ao autor de *Dom Casmurro*),

é biógrafo e interlocutor de Gonzaga de Sá nos diálogos e nas andanças pelo Rio de Janeiro que compõem o romance. Augusto Machado é o discípulo que aprendeu a ler a cidade com seu mestre. (GOMES, 2008, p. 171)

Augusto anota tudo o que vê ao caminhar pela cidade: “Ele caminha pelas ruas. Dia e noite, anda nas ruas do Rio de Janeiro” (FONSECA, 2009, p.11). Em suas andanças, Augusto está vigilante a tudo ao seu redor. Explorando vagarosamente e contemplativo aos múltiplos aspectos de áreas centrais da cidade carioca, livrando-a do esquecimento.

Fachadas, telhados, portas, janelas, cartazes pregados nas paredes, letreiros comerciais luminosos ou não, buracos nas calçadas, latas de lixo, bueiros, o chão que pisa, passarinhos bebendo água nas poças, veículos e *principalmente pessoas*. (FONSECA, 2009, p.12, grifos nossos).

No universo ficcional fonsequiano de *A Arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro*, o acesso a essa cidade ocorreria enquanto ela pudesse ser vivida, experienciada enquanto andança, pois, embora seja um *Solitur Ambulando* à procura de uma comunhão com a cidade mediante a escrita do que preencheria as linhas do primeiro capítulo do conto, este sinuoso caminho revela o quanto essa cidade é inacessível, e, de certa forma, conflitante no momento em que Augusto/Epifânio presencia os perigos, as exclusões e os que vivem à margem desta cidade.

Posto isto, quando escrevia, desenvolvia bem mais que a escrita de uma cidade, tentava decifrar sua existência como um processo de identificação do sujeito com o resgate histórico da cidade. O esforço em reconciliar os detalhes com o todo da paisagem urbana e sua trajetória de vida, torna-se uma tarefa impraticável; logo o “Rio de Janeiro perdeu a alma encantadora das ruas, não está mais religado a seus habitantes, mas antes em disjunção com eles” (GOMES, 2008, p. 171). E, mais, «(...) ler a cidade consiste não em reproduzir o visível, mas torná-la visível, através dos mecanismos da linguagem (GOMES, 2008, p.35).

Percorrendo áreas provisórias, na tentativa de reconstituição imaginária da cidade, tem-se nisso o fio condutor do trajeto pessoal de Augusto/Epifânio de ler/escrever a cidade estabelecendo-se com a conexão entre “Cidade e escrita, indissolavelmente ligadas, impulsionam-se pela necessidade de memorização, medida e gestão do trabalho coletivo” (GOMES, 2008, p. 24).

A cidade, em *A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro*, revela-se como um espaço que produz insegurança no sujeito, como na passagem em que Augusto anda apressado na rua para desviar-se de assaltantes que o perseguem: “de noite não basta andar depressa nas ruas, é preciso também evitar que o caminho seja obstruído” (FONSECA, 2009, p.76), confirmando uma convivência com a violência cada vez mais comum nas grandes cidades.

O centro que liga o antigo ao novo é o espaço escolhido pelo *flâneur* Augusto no esforço de resolver o caos da cidade dividida e a violência da destruição da memória. O velho metaforiza a cidade amistosa. Esta incomunicabilidade, cuja arma de combate

escolhida é a escrita, possivelmente opta por este espaço no centro da cidade, uma vez que ali ainda há uma paisagem que resiste ao processo de expansionismo urbano. É no centro que persistem as lembranças de Augusto/Epifânio de alguns acontecimentos de sua infância: “para na rua do Teatro e olha para o sobrado onde sua avó morava, em cima do que agora é uma loja que vende incenso, velas, colares, charutos (...) sempre que passa por ali lembra-se de um parente” (FONSECA, 2009, p. 33). Rememorações estas que aos poucos vão se apagando, à medida que a memória da cidade é destruída.

O texto enfoca a recuperação de Babel, a megalópole do caos e da incomunicabilidade, da fragmentação em átomos isolados. E mais: a discordância entre o ritmo da sensibilidade afetiva e o da metrópole; a recusa da cidade ilegível em que o habitante perde os referencias de sua cartografia afetiva (GOMES, 2008, p. 165).

O resultado da fragmentação do sujeito contemporâneo é indicativo de uma desumanização que se traduz na indiferença para com o sofrimento alheio, fruto do desenvolvimento da cultura da individualidade e das formas de violência. Fato, este, perceptível no conto quando o pastor Raimundo cai desmaiado na rua “sem despertar a atenção das almas caridosas, da polícia ou dos transeuntes em geral” (FONSECA, 2009, p.67). Quando finalmente o pastor consegue se levantar, um camelô “finge que não vê seu sofrimento” (idem, p. 68).

Raimundo desde cedo tinha como ambição ser transferido “do centro para a Zona Sul e chegar ao coração dos ricos” (Fonseca, 2009, p. 14), o que torna perceptível a hierarquização dos espaços na metrópole, fragmentados entre ricos e pobres, como a personagem Kelly, desejosa de “botar um dente e trabalhar na Zona Sul” (FONSECA, 2009, 42). Kelly é uma jovem prostituta, a quem Augusto ensina a ler no anseio por prepará-la para ser uma futura leitora da cidade, portanto atenta à realidade a que está inserida.

Este processo de hierarquização é produto da Revolução Industrial e do desenvolvimento capitalista, alargando, neste contexto, mudanças e rupturas significativas no modo de vida urbana e refletindo no comportamento humano, alterando, deste modo, as relações sociais responsáveis pela atomização da sociedade pós-moderna.

O progresso na concepção que depende estritamente da noção de avanço material e da capacidade humana de auto-superação tecnológica, isto é, o mito do salto tecnicista com suas eventuais decorrências morais e sociais. Adere aos problemas do momento, sem aprofundá-los; fica na superfície da cidade, não nas suas entranhas. (GOMES, 2008, 117)

Possibilitando, desta maneira, novas leituras inscritas na temática cidadina. Benjamin (1989) contribui para a reflexão acerca dessa nova dinâmica do indivíduo no espaço urbano:

E, no entanto, passam correndo uns pelos outros, como se não tivessem absolutamente nada em comum, nada a ver uns com os outros; e, no entanto, o único acordo tácito entre eles é o de que cada um conserve o lado da

calçada à sua direita, para que ambas as correntes da multidão, de sentidos opostos, não se detenham mutuamente; e, no entanto, não ocorre a ninguém conceder ao outro um olhar sequer. Essa indiferença brutal, esse isolamento insensível de cada indivíduo em seus interesses privados, avultam tanto mais repugnante e ofensivos quanto mais esses indivíduos se comprimem num espaço exíguo” (BENJAMIN, 1989, p. 54).

Essa dispersão do sujeito, leva a perda dos lugares afetivos marcados pelos emblemas das megalópoles contemporâneas.

[...] estes são alguns dos sintomas que indicam a *ilegibilidade* das megalópoles contemporâneas, que intensificam o caos e sancionam uma espécie de *distopia*: “o não-plano de uma não-cidade”, na concepção de Lewis Mumford. (GOMES, 2008, p. 85, grifos do autor).

DO FLÂNEUR BAUDELAIRIANO AO ANDARILHO DE A ARTE DE ANDAR NAS RUAS

No século XIX, especificamente na cidade de Paris, houve uma expansão da metrópole capitalista que desencadeou em um processo de reconstrução da cidade. Charles Baudelaire, em *O Pintor da Vida Moderna* (2006), incorpora à tela do quadro urbano essa fragmentação. Sua poesia alegórica marca o estranhamento da cidade, que já não é mais vista de uma forma romantizada como na poesia lírica tradicional, mas explora, sobremodo, a figura do *flâneur*, cuja significação remete a um “passeador” e ‘andarilho” como um poeta-artista que percorre a cidade e seus arredores, na tentativa de compreender o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a decadência do espaço urbano.

Nas décadas de 1830 e 1840, na Europa, houve uma visível mudança de ritmo na vida dos habitantes, decorrente do processo de urbanização e industrialização. Nesse cenário, nasce a figura do *flâneur*, personagem que inaugura uma nova percepção da cidade. Seu andar vagaroso contrasta-se com o andar acelerado dos trabalhadores das grandes fábricas, controlados pelos ponteiros do relógio que os acompanha em seu trajeto de trabalho. A linha de montagem das novas fábricas remodelou um novo tipo de experiência de vida, do tempo e do espaço.

Em seu ensaio crítico *O Pintor da Vida Moderna*, Baudelaire traz como referência Constantin Guys, um pintor designado na poesia por “C.G.”. Em sua visão idealizada do artista, Baudelaire o considera como o típico “homem do mundo”, aquele que se interessa pela multidão e cuja principal busca é a modernidade. Na ótica do autor, a modernidade caracteriza-se como o “transitório, o efêmero, o contingente, é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável” (BAUDELAIRE, 2006, p. 859). Nesta perspectiva, o artista que se preocupa, somente em reproduzir as fórmulas já consagradas, inclina-se a produzir algo falso, ambíguo e escuro.

Por essa razão, o “homem do mundo” em sua prosa poética é aquele que expõe em

suas telas tudo que está relacionado às pequenas mudanças, aos detalhes, o que parece, a olhos comuns, insignificantes. É nestes pequenos detalhes em meio à multidão que transita pelo *boulevard* que o pintor moderno representa na mobilidade de seus elementos em suas pinturas.

Charles Baudelaire em sua prosa poética *O Pintor da Vida Moderna* desconstrói a visão de uma Paris como “Cidade das Luzes” e, por intermédio da figura do *flâneur*, apresenta um andarilho que enxerga além do óbvio; seu olhar é atento não somente à superfície dos grandes centros, mas vai além, conseguindo submergir no precário e no provisório do submundo, e performatizando uma escrita e a vivência que se atualizará em tempos e espaços urbanos complexos.

Augusto/Epifânio é um *flâneur* carioca, um signo que permanece, uma alegoria baudelairiana que apresenta um personagem que perambula no espaço urbano do submundo dos desassistidos. Realiza percursos por áreas provisórias, mas nunca ao acaso.

Nitidamente, Baudelaire foi um perspicaz observador de seu tempo. Sobre isso, e, considerando a influência marxista de Walter Benjamin na obra *Charles Baudelaire um Lírico no Auge do Capitalismo* (1989), destaca-se o herói em sua aparência moderna:

É impossível não ficar emocionado com o espetáculo dessa multidão doentia, que traga a poeira das fábricas, inspira partículas de algodão, que se deixa penetrar pelo alvaiade, pelo mercúrio e todos os venenos usados na fabricação de obras-primas. Essa multidão se consome pelas maravilhas, as quais, não obstante, a Terra lhe deve. Sente borbulhar em suas veias um sangue púrpura e lança um olhar demorado e carregado de tristeza à luz do Sol e às sombras dos grandes parques. (BENJAMIN, 1989, p.73)

Benjamin faz uma análise da arquitetura poética baudelairiana na qual a cidade transforma-se em objeto poético.

Por detrás das máscaras que usava o poeta em Baudelaire guardava o incógnito. O tanto que tinha de provocador no trato, tinha de prudente em sua obra. O incógnito é a lei de sua poesia. Sua versificação é comparável à planta de uma grande cidade, na qual alguém pode movimentar-se despercebido, encoberto por quarteirões de casas, portais, cocheiras e pátios. Nessa planta indicam-se às palavras seu lugar exato, como aos conspiradores antes da eclosão da revolta. Baudelaire conspira com a própria língua, calcula os seus feitos passo a passo. Que sempre tenha evitado descobrir-se frente ao leitor atraiu os mais capazes. (BENJAMIN, 1989, p. 95).

Emerge nas ruas, a figura emblemática do *flâneur* abandonado nesta multidão. Por isso, partilha a situação de mercadoria. Embora consciente dessa situação, o espetáculo da multidão agia sobre ele. Ele se mantinha consciente dessa realidade social, porém, da forma que os “inebriados ainda permanecem conscientes das circunstâncias reais” (BENJAMIN, 1989, p. 55). Não somente a cidade londrina de Engels produzia essa multidão inebriada, mas também, outras urbes compartilham da mesma mecanização dos transeuntes.

Ainda se apreciavam as galerias, onde o flâneur se subtraía da vista dos veículos que não admitem o pedestre como concorrente. Havia o transeunte, que se enfia na multidão, mas havia também o flâneur, que precisa de espaço livre e não quer perder sua privacidade. Ocioso, caminha como uma personalidade, protestando assim contra a divisão do trabalho que transforma as pessoas em especialistas. Protesta igualmente contra a sua industriiosidade. Por algum tempo, em torno de 1840, foi de bom-tom levar tartarugas a passear nas galerias. De bom grado, o flâneur deixava que elas lhe prescrevessem o ritmo de caminhar. Se o tivessem seguido o progresso deveria ter aprendido esse passo. (BENJAMIN, 1989, p.50).

Associando as cenas do conto *A Arte de Andar nas Ruas do Rio de Janeiro* com o pensamento Benjaminiano, captamos dos habitantes da urbe uma insensibilidade frente as aflições das pessoas que dividem o cenário urbano. Esse olhar apático é notado, por exemplo, em uma das andanças que Augusto realiza com Kelly, quando sua acompanhante, ao visitar a casinhola de papelão da família Benevides, mantém-se à distância, incomodada pelo odor álcool e sujeira do patriarca da família de moradores de rua. Além disso, a urbe tumultuada aparece como reflexo de um tempo de insensibilidades e a cidade antiga, a que resiste apenas na memória, está definitivamente perdida, restando apenas o lamento da personagem: “antigamente era melhor (...) tinha menos gente e quase não havia automóveis e as pessoas tinham menos pressa” (FONSECA, 2009, p. 59).

Depois de consolidada a República, fez-se urgente modificar as feições de uma cidade colonial para uma cidade moderna. Um cosmopolitismo fortemente identificado com a vida parisiense. Neste sentido, Gomes (2008):

Destruir para construir, apagar o passado identificado com o atraso. Mudança na esfera física, material e também na simbólica, na ordem dos signos. O plano da cidade ideal é a referência para a cidade real. Quantitativamente esta deveria ajustar-se ao valor de qualidade daquela, para atender às demandas das elites. A simetria, porém, se rompe pela ação da desordem dos eventos da cidade real que surgem na cena, mesmo enfrentando os mecanismos de controle oficial. (GOMES, 2008, pp.114-116).

Nesse processo de apagamento da cultura nacional, rejeita-se aquilo que poderia comprometer a aparência de modernidade, dando-se lugar à encenação de progresso e de um Rio plenamente civilizado. Os subúrbios, conforme ratifica Gomes, são os que não têm espaço próprio, ficando os excluídos à margem do progresso.

Esta cidade real, por onde circulava uma rica tradição popular, não cabia na versão da ordem. Era vista obscena, ou seja, deveria estar fora de cena, para não manchar o cenário - construído pelo hino claro e alegre das picaretas regeneradoras [...]. Protagonista de uma consciência urbana moderna que se modelava à custa da negligência para com os subúrbios, este periódico revelava o entusiasmo diante da cidade que se modernizava e apoiava logisticamente as medidas governamentais. (GOMES, 2008, p.116).

O flâneur acompanha, desta forma, em cada passo o ritmo frenético da metrópole. Locomove-se a pé e sem pressa, sem ser notado na urbe e sem se misturar na paisagem,

contrapondo-se ao burguês. Devido a este andar contemplativo, não deixa escapar de seu campo de visão os sujeitos não visíveis e as paisagens não alcançadas no espaço urbano. Paradoxalmente, mesmo estando em todos os lugares, ele não se sente pertencente a nenhum espaço. É um personagem fruto da Era Moderna.

PERSONAGENS CIDADINOS EM MOVIMENTO NOS CONTOS DE RUBEM FONSECA

Dalcastagnè, na obra *Literatura e Exclusão* (2017), compreende o lixo das grandes metrópoles, alegoricamente como às massas de anônimos excluídos do progresso, aos esquecidos: “lixo urbano e lixo humano: corolários dos processos acelerados de uma globalização desigual, assimétrica e antiecológica” (DALCASTAGNÈ; EBLE, 2017, 45).

O conjunto de obras promovidas neste plano de remodelação da cidade, não buscava somente o aspecto arquitetônico, mas, além disso, expulsar a população pobre do centro sob o pretexto de “modernização” e “europeização”. Fenômeno presente no conto *A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro*, quando o personagem Benevides, morador da marquise do Banco Mercantil do Brasil, revela a ameaça de banimento do lugar em que mora em função de projeto de limpeza estética do centro da cidade: “estão dizendo que vai ter aqui na cidade um grande congresso de estrangeiros e que vão querer esconder a gente dos gringos. Não quero sair daqui” (FONSECA, 2009, p. 56).

Em outros contos de Fonseca, a cidade comparece como espaço dividido por sujeitos que ora praticam a violência, ora são vítimas dela. Nessas narrativas, perde-se o andarilho em busca dos sentidos da cidade e instaura-se o sujeito que nasce da própria incapacidade de pertencimento a cidade, no que ela poderia ter positivo e acolhedor. Ao contrário, movimenta-se nos submundos, experiencia a violência, seja como agente ou vítima, é fruto da cidade dividida e hierarquizada.

O conto *O cobrador* (1979), narrado em primeira pessoa, é apresentado com os atos de extrema violência num consultório dentário, quando o dentista, Dr. Carvalho, cobra pelo serviço prestado. Neste momento, o personagem que, embora não tenha o nome apresentado no conto, automeu-se como “o cobrador”. Este personagem revela toda a fúria que sente pela sociedade, principalmente em relação àqueles mais favorecidos do que ele, pois considera que os mesmos devem algo a ele, o que justificaria, de acordo com a sua concepção, seus atos de extrema crueldade: “eu não pago mais nada, cansei de pagar! gritei para ele, agora eu só cobro! (...) estão me devendo comida, namorada, cobertor, sapato, casa, automóvel, relógio, dentes, estão me devendo”. (FONSECA, 1979, p.163). Ele cobra da sociedade tudo de que se acha merecedor e que lhe foi negado. Todos os seus movimentos pela urbe, seja nas periferias, seja nos espaços elitizados, são marcados pela violência e pela urgência em tomar de volta o que, segundo sua lógica homicida, suas vítimas estavam lhe devendo.

Imersos em um universo de pobreza, *Feliz Ano Novo* (2012), narrado em primeira

pessoa, apresenta três assaltantes planejando um delito: Zequinha, Pereba e o narrador-personagem. Estes tramam mais um crime que ocorrerá no réveillon, na Zona Sul da cidade. O ambiente em que ocorre o encontro é em um apartamento paupérrimo descrito como desprovido de higiene, comida, água e luxo. As escadas “imundas e arrebetadas” (FONSECA, 2012, p. 5).

Diferente dos dois contos analisados anteriormente, *Passeio Noturno parte I e II* (2012) retratam a violência que não é desencadeada pela negação ou privação, mas das perdas afetivas dos personagens. O narrador-protagonista que, assim como *O Cobrador*, também não tem o nome revelado, é sujeito elitizado, alto executivo frio e calculista, que comete os crimes à noite, quando acredita ter menos testemunhas para os atos de crueldade, utilizando para isso um carro luxuoso. É um psicopata que sente prazer em cometer atrocidades contra transeuntes anônimos. Não há “uma motivação clara aos atos violentos”, Ginzburg (2012), na obra *Crítica em tempos de violência*, acrescenta:

Em *Passeio Noturno*, o problema da motivação é desenvolvido como enigma da ausência, com relação ao qual o leitor deve problematizar sua perspectiva. Por que matar daquela forma? O vácuo de ligações pessoais e afetivas entre o assassino e seu alvo, o caráter aleatório da definição de quem vai morrer e a clandestinidade impune caracterizam a ação violenta como centrada em si mesma. O prazer associado ao ato de matar, sugerido como interesse que motiva um costume regular, ao mesmo tempo em que banaliza a morte, eleva a violência à condição de forma de afirmação subjetiva, de exercício de manipulação destrutiva do outro. (GINZBURG, 2012. pp. 453-454).

Assim como em *Feliz Ano Novo*, o personagem do conto *O cobrador* pertence a uma classe menos privilegiada, a classe pobre, que pretende imitar o estilo de vida dos ricos, desenvolve com isso uma patologia decorrente deste desejo desenfreado. Nota-se aproximações entre os dois contos, quando o luxo dos ricos causa nestes personagens um desejo de revolta e cobiça. Já no conto *Passeio Noturno I e II*, o narrador-personagem pertence a classe privilegiada: “mas há um componente humano, demasiado humano, nesse instinto animal socialmente nutrido: a cobiça, instigando o misérrimo a desejar a qualquer preço o que lhe falta e que parece sobrar apenas ao miserável.” (DALCASTAGNÈ; EBLE, 2017, p.78).

O personagem citadino de *Arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro* delinea no conto um andar circular que se inscreve na narrativa, revelando os efeitos da dinamicidade da urbe tumultuada atrelada ao crescimento e às relações sociais demarcadas no contorno de um percurso provisório. Assim, a tradução da cidade, uma categoria complexa e instável, devido ao questionamento da representação, que não é linear.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pós-modernidade, o sujeito não se fixa em um determinado centro, assim como Augusto não se ajustava no ritmo de vida acelerado da urbe, conforme se constata nos contos

fonsequeanos. Este sujeito pós-moderno, por consequência desta nova configuração, não se organiza em torno de um “eu” coerente.

A estrutura social nas grandes cidades encontra-se abalada pelas faces da violência. Observando as narrativas citadas, pode-se afirmar que a cidade é apresentada como palco de violência, tanto pelos pobres, quanto pelos ricos. “a violência, contra tudo e todos, é a marca definidora” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 85). Vale aqui evocar o contexto histórico em que estas obras foram escritas:

O autoritarismo militar empregava sistematicamente a violência como instrumento de controle social (...) era como se esses autores afirmassem que a realidade social é violenta e autodestrutiva em consequência de uma violência maior do próprio sistema. (GINZBURG, 2012, p. 452).

Assim, alicerçado em nossas análises sobre a obra *A arte de andar nas Ruas do Rio do Janeiro* e, outros contos, Fonsecaanos, podemos destacar: os percursos contidos no conto *A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro* evidenciam a dinamicidade da urbe, materializada no andar circular do personagem Augusto/Epifânio; o signo do *flanêur baudelairiano* permanece na figura de Augusto/Epifânio no conto *A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro*; a violência e marginalização nos contos fonsequeanos afligem a estabilidade nas grandes metrópoles, fato amplificado em outras cidades brasileiras. E, por fim, a sociedade moderna, fruto do capitalismo, contribui para a dispersão do sujeito e leva, de certa forma, a perda dos lugares afetivos marcados pelos emblemas das megalópoles contemporâneas.

REFERÊNCIAS

BAUDELAIRE, C. **O pintor da vida moderna**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DALCASTAGNÈ, R.; EBLE, L.J. (Orgs.). **Literatura e Exclusão**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

DALCASTAGNÈ, R. (Org.). **Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea**. São Paulo: Editora Horizonte, 2008.

FONSECA, R. **A arte de andar nas ruas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

_____. **O cobrador**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

_____. **Feliz Ano Novo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

_____. **Lúcia McCartney**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

GINZBURG, J. **Críticas em tempos de violência**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, FAPESP, 2012.

GOMES, Renato Cordeiro. **Todas as cidades, a cidade: literatura e experiência urbana**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

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

PEREIRA, C. A. M. "O Brasil do sertão e a mídia televisiva." In: PEREIRA, C. A. M. (Org.). *Linguagens da violência*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p. 113-143.

RIO, J. **A alma encantadora das ruas**. Rio de Janeiro: Biblioteca Carioca, 1995.

SCHOLLHAMMER, K.E. **Ficção Brasileira Contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

Data de aceite: 23/07/2021

Mateus Santana Corrêa

FAPERGS

RESUMO: O presente trabalho estuda a poesia do escritor França Pinto da cidade do Rio Grande, analisando sua contribuição para o sistema literário.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia ; França Pinto.

ABSTRACT: This work studies the poetry of the writer França Pinto from Rio Grande, analysing his contribution to the literary system.

KEYWORDS: Poetry; França Pinto.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar e divulgar a poesia produzida em Rio Grande no final do século XIX, colocando um olhar crítico sobre a mesma e visando manter viva a história produzida na região. Nesse momento, a análise foca-se nos poemas “Descrente” , “Noite de luar” e “O meu coração”, publicados no livro *Borboletas* (Rio Grande, 1893), do escritor França Pinto.

Luis de França Pinto nasceu em Rio Grande, em 1º de dezembro de 1877¹. Em 19 nov. 1916, cola grau na primeira turma da

Faculdade de Direito de Pelotas (LAGES, 2014, s/p.). Além de atuar como advogado e jornalista, ele foi redator, cronista, e poeta e trabalhou no então Ginásio Lemos Júnior, como secretário e diretor (1921-1930)².

Ele foi casado com Adalzira Medeiros Pinto, com quem teve um filho, Americo Baptista Pinto. Luis tinha, também, um irmão, Armando Pinto, funcionário da direção do porto de Rio Grande.

Faleceu em 8 de novembro de 1933, aos 57 anos, em Porto Alegre, onde estava tratando de seus problemas de saúde. Foi homenageado no jornal *Rio grande*, em 8 de novembro de 1934 com uma coluna falando de suas contribuições para diversos jornais, como *O Intransigente*, *Eco do Sul*, *Tribunal do povo*, *A Reforma*, *O Artista*, na *Federação de Porto Alegre*, a *República*, *O Tempo*, além do próprio jornal *Rio Grande*. Posterior à sua morte, teve o nome escolhido para a designação de uma escola em Rio Grande: a “Escola Municipal de Ensino Fundamental França Pinto”

Existe um busto construído em sua homenagem pelos seus alunos, o qual está escrito: Luis de França Pinto, uma vida a serviço da instituição. Homenagem de seus ex-alunos. 15-9-1946. Esse busto ressalta a sua importância e se encontra em Rio Grande, no

1 Ari Martins (1978, p. 442) informa que nasceu em 3 de março de 1860, ao contrário dos jornais da morte de França Pinto.

2 Conforme *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro*, disponível em <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=313394&pagfis=92073&pesq=&esrc=s>. Acesso em 18 ago. 2014.

estado do Rio grande do sul, na praça Tamandaré, próximo à esquina da Neto com Conde de Porto Alegre.

Formalmente, os sonetos “Descrente” e “O meu coração” são compostos por regras mais rígidas, expostas na presença de versos decassílabos heroicos e rimas externas em ABBA CCD (ou CDC, no segundo caso), embora o poema “Descrente” apresente uma dupla de versos brancos (v. 9 e 10). Por outro lado, o poema “Noite de luar” - dedicado à “poetisa Revocata Heloisa de Mello” - é construído em seis quartetos decassílabos, forma poética mais popular do que o soneto decassílabo. Percebe-se assim a pluralidade formal existente no livro *Borboletas*, o que indica a dificuldade de enquadrar o livro em alguma tendência estética, seja o Parnasianismo, seja o Romantismo.

ANÁLISE DOS POEMAS

Tematicamente, o poema trata da, já pelo título, “descrença” de uma camponesa. O sujeito lírico demonstra que seu sonho não foi bem sucedido, uma vez que a ilusão abandona sua alma, deixando de fazer parte de seu ser aquilo que almejava, o que identifica um fracasso, uma vez que ele queria mas abandonou. O sujeito lírico mostra-se negativo, ao mostrar a camponesa prostrada junto a cruz do seu sofrer, comprovando seu sofrimento e que seus planos não foram concretizados: “Porém depois essa ilusão querida/ Abandona ligeira a minha alma/ Prostrada junto a cruz de meu sofrer./ E no meu regaço vil da Dor intensa”.

Nos versos “eu sinto o gelo da fatal Descrença/ as rosas da esperança emurchecer”, em que a ação do gelo nas rosas evidencia o início do sofrimento e de sua descrença e, portanto, a morte da esperança. Essa visão liga o sujeito lírico à melancolia, ao sofrimento após o fracasso amoroso, descrito de forma metafórica no poema. Em “Às vezes quando rompe a madrugada/ Despertando o sonhar da camponesa”, é perceptível que o eu lírico acompanha a camponesa, pois ele está perto para vê-la despertar de seus sonhos, mostrando-os próximos, tanto fisicamente, quanto psicologicamente, sendo a troca de decisões dela com as reações dele causadores de todas as sensações vividas pelo eu lírico, o que ilustra ele junto dela na situação, como pode ser exemplificado na estrofe seguinte:

Creio ver a estrela idolatrada
Do futuro sorrir com gentileza
Por sobre as negras sombras da tristeza
Que acoberta minh'alma lacerada
Porém depois essa ilusão querida,

Os termos positivos (“com gentileza” e “ilusão querida”) para a esperança no futuro entram em conflito com o presente ruim, caracterizado com aspectos negativos: “Por sobre

as negras sombras da tristeza/ Que acoberta minh'alma lacerada”, sendo mais específicos a ela, por dizer no início da estrofe” Creio ver a estrela idolatrada”, onde ela é a estrela idolatrada e ele acredita que a verá sorrir com gentileza, já a querida refere-se à ilusão querida, logo denota aos sentimentos dele por ela.

Em “Noite de luar”, com uma temática romântica, há a comparação da luz do luar com uma mulher, no caso a poetisa para quem o poema é dedicado, pois ambas adoram os poetas e os sonhadores: “Tu és casta irmã dos sonhadores”, verso que não expõe o sujeito lírico, mas induz que todos os poetas são sonhadores, logo ele deve estar incluso. Além disso, a homenageada é uma poetisa, o que reafirma mais esse ponto de vista, o qual diz que ele também é um sonhador. A metalinguagem é finalizada no verso “Roubar um canto para te ofertar”, que evidencia o afeto que o eu lírico sente pela poetisa.

Ao longo do poema, torna-se evidente uma oposição entre o sujeito poético e o tu: “Eu quero a doce luz de teu luar/De unida lira trêmula, franzina /Roubar um canto para te ofertar/Tu vens serena bafejar a rosa”, resultando em um diálogo constante entre a pessoa a qual se refere o eu lírico e ele mesmo, demonstrando seu parecer sobre ela.

Esse aspecto, aliado à tristeza do eu-lírico, igualmente ocorre em “Tu vens serena bafejar a rosa/Da juventude a deslizar sutil/Nesta existência pálida e chorosa/De minha triste vida juvenil/Tu és a casta irmã dos sonhadores,/Que adormecidos da ilusão no véu,/Murmuram ao raiar de teus fulgores/Uma canção que perde-se no céu”, mostrando que a situação tratada no poema ocorre entre o eu-lírico e o referido “tu”, o qual está em contradição nos momentos citados anteriormente, dando a ideia, mesmo, de um diálogo entre o eu-lírico e a pessoa.

Na primeira estrofe há, novamente, a troca de pessoas, o “tu” por “eu”, bem como a retomada da tristeza, aparentemente repetida, que ocorre mais uma vez. A oposição entre o eu e o tu também tem o caráter comparativo, mostrando a situação de ambos nos dados momentos.

Outro aspecto interessante é a presença de nacionalismo, feita através do sabiá, em “E até o sabiá n'um verde galho”, seguindo a tradição de autores românticos, tal como “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, a qual nota-se, por exemplo, o nacionalismo nos versos “Minha terra tem palmeiras,/Onde canta o Sabiá;/As aves, que aqui gorjeiam,/Não gorjeiam como lá. Como diz Gonçalves Dias,” as aves, que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá”, exaltando o Brasil através do sabiá. É importante perceber que, mesmo no final do século, o sabiá continua sendo o ícone da brasilidade na literatura.

O caráter romântico do poema “O meu coração” já é perceptível tanto pelo título, quanto pela escolha lexical: “trinadores”, “beijam”, “namoradas”, ou mesmo pelo uso de diminutivos, como “pedrinhas”. Na primeira estrofe, há a descrição tranquila de um jardim e seu “jasmineiro”, a junção de flores de jasmim, com pássaros e beija-flores – “beijam o casto colibri faceiro” – voando em volta de flores, criando um ambiente idílico e divino.

Na segunda estrofe, tem-se a mudança de cenário para um bosque e, com semelhança

ao poema anterior, com a presença de sabiás, chamados de “mimosos trovadores”. Há um apeço ao seu canto, comparando, novamente com caráter nacionalista, com o hino, e de cunho amoroso, comparando também com o amor: “Soltam todos um hino só de amores”.

Esse tom apaixonado segue na terceira estrofe: “E as ternas mariposas namoradas/Adejam descuidosas lá no prado/ Beijando as madressilvas perfumadas”, com as mariposas descuidadas e distraídas, o que é característica de quem está apaixonado, seguindo a descrição romântica.

Nota-se que tem diferentes tipos de personalidades descritas, sendo o Jasmineiro, o que semeia, que cria e cuida, colibri sabiá, o símbolo, aquele que todos respeitam e que acaba tendo uma grande autoestima, que pode ser confundido com arrogância, mariposa, a pessoa frágil que espalha tudo que é seu sem organizar e procura um lugar para descansar, já as rolinhas, aquelas fora do padrão que são, por muitas vezes, discriminadas da sociedade, deixadas para rolar livremente, sem ter para onde voltar. Vendo a construção do poema, a expressão “rolar livremente” explicita a realização do ato sexual.

Porém, na última estrofe, há uma quebra da felicidade aparente, mostrando a verdadeira situação que se encontra, de um amor mal sucedido, no qual seu coração resta angustiado. Depois de toda a felicidade que ele mostra, há, no fim, apenas angústia: “Só tu meu coração apaixonado/Assim como as rolinhas desprezadas/Suspiras tristemente angustiado”. As rolinhas referem-se à fidelidade e, combinada com a palavra desprezadas, denota a ideia de traição.

Além do romance, o poema traz consigo uma conotação sexual, cheio de metáforas, como as flores, que representam o feminino, o colibri, masculino, casto é uma referência direta à castidade, logo essa poesia trata do amor de uma maneira erótica e metaforizada, indicando, por meio do sexo, o rompimento da relação amorosa. Com essa visão, o Jasmineiro vira aquele que incentiva o relacionamento e as os sabiás-mimosos, o contato físico, a materialização do ato, uma vez que as aves carregam o pólen das flores machos e fecundam a urna das fêmeas, ou seja o órgão genital feminino é fecundado. Por fim, o amor, o estar apaixonado está intimamente ligado ao sexo no poema.

CONCLUSÃO

Dessa forma, mesmo que parcialmente, percebe-se alguns traços da poesia de França Pinto, que segue padrões românticos, apesar de aspectos formais mais eruditos. Dessa forma, busca-se resgatar os versos desse autor, que é completamente esquecido das histórias literárias gaúchas, para buscar detalhes da sua importância para a consolidação do sistema literário na cidade do Rio Grande no final do século XIX. Ele contribuiu significativamente para o sistema literário pela continuidade das tendências próximas ao parnasianismo, retomando um estilo já pouco usado e que teve grande prestígio em outra época, demonstrando conhecimento e maestria do escritor.

REFERÊNCIAS

CÉSAR, Guilhermino. *História da literatura do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1971.

COUTINHO, Afrânio; SOUSA, J. Galante. *Enciclopédia de literatura brasileira*. Rio de Janeiro: MEC/FAE, 1990.

COUTINHO, Afrânio; SOUSA, J. Galante. *Enciclopédia de literatura brasileira*. 2 ed. São Paulo: Global; Rio de Janeiro: ABL, 2001.

EVEN-ZOHAR, Itamar. *El Sistema Literário. Polissistemas del cultura*. Tel-aviv: s/ed, 2007. Tradução de Ricardo Bermudez Otero. Disponível em: www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/polissistemas_de_cultura2007.pdf. Acesso em 14 fev. 2011

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

LAGES, João Marinônio Carneiro. O centenário da Faculdade de Direito de Pelotas. *Agora*. Disponível em www.jornalagora.com.br/site/content/noticias/print.php?id=28994. Acesso em 17 ago. 2014.

MARTINS, Ari. *Escritores do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 1978.

PINTO, França. *Borboletas*. Rio Grande: 1893.

VILLAS-BÔAS, Pedro Leite. *Dicionário bibliográfico gaúcho*. Porto Alegre: Edigal, 1991.

ANEXOS

Descrente

Às vezes quando rompe a madrugada
Despertando o sonhar da camponesa,
E quando acorda também a natureza
Entre os cantos da meiga passarada,

Creio ver a estrela idolatrada
Do futuro sorrir com gentileza
Por sobre as negras sombras da tristeza
Que acoberta minh'alma lacerada.

Porém depois essa ilusão querida
Abandona ligeira a minha alma
Prostada junto à cruz de meu sofrer.

E no meu regaço vil da Dor intensa
Eu sinto o gelo da fatal Descrença
As rosas da esperança emurchecer.
25-1-93

Noite de luar

Ó noite perfumosa e peregrina,
Eu quero a doce luz de teu luar
De unida lira trêmula, franzina
Roubar um canto para te ofertar.

Tu vens serena bafejar a rosa
Da juventude a deslizar sutil
Nesta existência pálida e chorosa
De minha triste vida juvenil

Tu és a casta irmã dos sonhadores,
Que adormecidos da ilusão no véu,
Murmuram ao raiar de teus fulgores
Uma canção que perde-se no céu.

Vens despertar com teu celeste orvalho
De meu porvir o beijo sedutor...
E até o sabiá n'um verde galho
A ti consagra um cântico d'amor.

Eu gosto de sonhar quando desliza
Entre as estrelas da gentil mansão
A lua divinal que suaviza
A dor que encobre um mesto coração.

Ó mansa noite cândida, divina,
Eu quisera morrer a soluçar
Um doce canto à lua peregrina,
Uma canção ao pálido luar.

O meu coração

Cantam alegres entre o jasmineiro
Os débeis pintassilgos trinadores,

Enquanto na campina as frágeis flores
Beijam o casto colibri faceiro.

Ali, no verde bosque tão fagueiro
Os sabiás-mimosos trovadores
Soltam todos um hino só de amores
Pousados nas pedrinhas do ribeiro.

E as ternas mariposas namoradas
Adejam descuidosas lá no prado
Beijando as madressilvas perfumadas.

Só tu meu coração apaixonado
Assim como as rolinhas desprezadas
Suspiras tristemente angustiado.

As/ve/zes/ quan/do/ **rom**/pe a/ ma/dru/**ga**/(da)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Des/per/tan/do o /so/**nhar** /da /cam/po/**ne**/sa,

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

E /quan/do a/cor/da/ tam/**bém**/ a/ na/tu/**re**/za

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En/tre os/ can/tos/ da /**mei**/ga/ pa/ssa/ra/da,

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Cre/io/ ver/ a/ es/**tre**/la i/do/la/**tra**/da

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Do /fu/tu/ro/ so/**rrir**/ com /gen/ti/**le**/za

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Por /so/bre as /ne/gras /**som**/bras /da /tris/**te**/za

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Que a/co/ber/ta/ mi/**nh'al**/ma/ la/ce/ra/(da).

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Po/rém/ de/**pois**/ e/ssa i/lu/**são**/ que/ri/(da) ÚNICO SÁFICO E. R. (4-8-10)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A/ban/do/na/ li/**ge**/i/ra a/ mi/nha al/ma

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pros/tra/da/ jun/to a/ **cruz/** de/ meu/ so/**frer.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

E /no /meu/ re/ga/ço /**vil** /da /Dor in/**ten**/sa

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Eu/ sin/to o/ **ge**/lo/ da/ fa/**tal**/ Des/**cren**/ça

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

As /ro/sas /da es/pe/ran/ça e/mur/che/**cer.**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Can/tam/ a/le/gres/ en/tre o/ jas/mi/nei/ro

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Os/ dé/beis/ pin/ta/ssil/gos/ tri/na/do/res,

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Em/quan/to/ na/ cam/pi/na as/ frá/géis/ flo/res

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Bei/jam/ o/ cas/to/ co/li/bri/ fa/cei/ro.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A/li,no/ ver/de /bos/que/ tão/ fa/guei/ro

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Os/ sa/bi/ás/-mi/mo/sos/ tro/va/do/res

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Sol/tam/ to/dos/ um/ hi/no/ só/ de a/mo/res

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pou/as/dos/ nas/ pe/dri/nhas/ do/ ri/bei/ro.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

E as/ ter/nas/ ma/ri/po/sas/ na/mo/ra/das

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A/de/jam /des/cui/do/sas/ lá/ no /pra/do

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Bei/jam/do as/ ma/dre/-sil/vas/ per/fu/ma/das.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Só /tu/ meu /co/ra/ção a/pai/xo/na/do

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A/ssim /co/mo as/ ro/li/nhas /des/pre/za/das

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Sus/pi/ras /tris/te/men/te /an/gus/tia/do.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

O EROTISMO EM POEMAS DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Data de aceite: 23/07/2021

Data de submissão: 12/07/2021

Fábio Ferreira Lopes

Faculdades Integradas de Patos
Malta – PB

<http://lattes.cnpq.br/5602854372970822>

Maria do Socorro Souza Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte

Umarizal – RN

<http://lattes.cnpq.br/4121436841049869>

Maria Lidiana Costa

Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte

Lucrécia – RN

<http://lattes.cnpq.br/4607143171535478>

RESUMO: Este trabalho de cunho bibliográfico tem como objetivo mostrar o erotismo em poemas de Carlos Drummond de Andrade, especificamente do livro *O amor natural* (2002). Para realizar esta pesquisa foram feitas leituras e fichamentos de textos teóricos e críticos que serviram de suporte para as discussões levantadas, com destaque para os trabalhos de Durigan (1985), Bataille (1987), Castello Branco (1987), Alberoni (1988), Andrade (2002) e Bosi (1997). Carlos Drummond de Andrade é destaque na poesia da segunda fase do Modernismo Brasileiro e seus poemas são marcados por uma linguagem simples, livre das amarras formais que marcaram a produção poética até fins do século XIX. Dentre os vários

temas que perpassam sua obra, o erotismo, que não é exclusividade de *O amor natural*, motivou a seleção dos seguintes poemas para análise: “Sem que eu pedisse, fizeste-me a graça”; “Oh minha senhora ó minha senhora”.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia. Modernismo Brasileiro. Carlos Drummond de Andrade. Erotismo.

EROTICISM IN POEMS BY CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

ABSTRACT: This work aims to stamp bibliographic display eroticism in poems of Carlos Drummond de Andrade, specifically natural love of the book. To conduct this research included reading and book report theoretical and critical texts that would support the arguments raised, especially the works of Durigan (1985), Bataille (1987), Castello Branco (1987), Alberoni (1988), Andrade (2002) and Bosi (1997). Carlos Drummond de Andrade's poetry is featured in the second phase of Brazilian Modernism, whose poems are marked by a simple language, free from the ties that marked the formal poetic production until the late nineteenth century. Among the many topics that pervade his work, eroticism, which is not unique to the natural love, led to the selection of poems for the following analysis: “Without my asking, did me the favor,” “Oh my lady lady”.

KEYWORDS: Poetry. Brazilian Modernism. Carlos Drummond de Andrade. Eroticism.

1 | INTRODUÇÃO

Iniciado em 1922, com a Semana de Arte Moderna, o Modernismo brasileiro sofreu influências européias e teve como principal característica o rompimento com as tradições literárias. Carlos Drummond de Andrade é considerado pela crítica como um dos principais representantes dessa estética. Bosi (1997) acredita que o Drummond foi o primeiro grande poeta que se afirmou depois das estréias modernistas. Na visão desse crítico, a expressão do poeta mineiro “remete ora a um arsenal concretíssimo de coisas, ora à atividade lúdica da razão, solta, entregue a si mesma, armando e desarmando dúvidas, mais amiga de negar e abolir que de construir” (BOSI, 1997, p. 494). O fato é que Drummond se consagra moderno pelo prosaico, pelo irônico, pelo anti-retórico.

Do vasto universo de sua obra, despertou-nos grande interesse a leitura do livro *O amor natural*, obra póstuma que gira em torno do erotismo, tema que percorre todo o livro. Dos mais de quarenta poemas consagrados a essa temática, optou-se pela leitura crítica de “Sem que eu pedisse, fizeste-me a graça”, “Oh minha senhora ó minha senhora”. A escolha por esses poemas se deve ao fato de os mesmos recorrerem a um vocabulário litúrgico-religioso, mais especificamente católico, justamente para exaltar o desejo físico. A análise empreendida buscará mostrar de que modo o poeta explora o amor num plano natural, como indicia o título do livro.

Dois momentos estruturam o trabalho: no primeiro, o erotismo é mostrado numa perspectiva histórica, fazendo-se a diferenciação entre erotismo e pornografia. O segundo momento é dedicado a análise dos poemas identificados anteriormente.

Para a concretização do trabalho foram fundamentais os estudos de Bosi (1997), Alberoni (1988), Bataille (1987), Durigan (1985), dentre outros.

2 | O EROTISMO: PERCURSO HISTÓRICO

Derivada do latim *eroticus* e do grego *erotikós*, a palavra Erotismo, segundo Barbosa (1987, p. 58-59), assume o seguinte sentido: “Erotismo: de Eros, deus do amor, o que multiplica os seres vivos; nesse sentido, impulso de vida, em oposição a Tanatos, deus da morte, impulso de morte”.

Essa noção de impulso erótico como busca de conexão é encontrada desde a Antiguidade Clássica, referida pelo filósofo grego Platão, em seu mais antigo texto sobre o erotismo *O Banquete*. Ao retomar essa obra, Castelo Branco (1987) explica que Aristófanes, um dos convidados do banquete, conta que, antes do surgimento de Eros, a humanidade era composta de três sexos: o masculino, o feminino e o andrógino. Os seres andróginos eram redondos e possuíam quatro mãos, quatro pernas, duas faces, dois genitais, quatro orelhas e uma cabeça. Esses seres se tornaram muito poderosos e resolveram desafiar os deuses, que viviam no Olimpo, lugar de morada desses deuses gregos, onde cada

um possuía seu palácio e foram castigados por Zeus, rei supremo de todos os deuses imortais, mas também seu poder se estendia sobre os homens, que decidiu cortá-los em duas partes. Depois dessa divisão, os novos seres, mutilados e incompletos, passaram a procurar suas metades correspondentes e quando se encontravam, abraçavam-se e se entrelaçavam num desejo de se unirem para sempre. Daí surgiu Eros, o deus do amor, filho de Afrodite, deusa da beleza, na mitologia grega, com o impulso de “recompor a antiga natureza” e “restaurar a antiga perfeição”.

A partir daí tinha o desejo de transformar o imóvel em movimento e o silêncio em vida. Através de Eros, os homens passaram a conhecer as alegrias da amizade, as doçuras da ternura, os prazeres e as dores que fazem parte do amor verdadeiro. Eros estava sempre armado de flechas ou de um archote em fogo, seu efeito, misturava-se a lágrima ao sorriso e a amargura à felicidade. A deusa Afrodite, rainha dos Amores, tinha uma rival que era a mais bela das três filhas de um rei, Psiquê e resolveu se vingar dela mandando Eros fazer com que se apaixonasse por um miserável e mais feio dos homens, conforme revela o próprio discurso de Afrodite:

– Castiga, meu filho, aquela audaciosa beleza; assegura à tua mãe uma vingança tão doce quanto foram amargas as injúrias recebidas. Infunde no peito daquela altiva donzela uma paixão por algum ser baixo, indigno, de sorte que ela possa colher uma mortificação tão grande quanto o júbilo e o triunfo de agora. (apud BULFINCH, 2006, p. 90)

Só que ao descer do Olimpo a Terra, Eros, quando viu a beleza que era Psiquê, apaixonou-se, depois a levou para um palácio encantado e jamais Psiquê viu na luz sua suave fisionomia. Um dia, ela pediu para Eros revelar sua face delicada, mas ele não aceitou. As duas irmãs de Psiquê, invejosas da sua felicidade, disse para ela que Eros na verdade é um monstro. Psiquê, curiosa, tentou ver o rosto do seu marido, que na verdade era belo. Eros voou e deixou Psiquê em lágrimas. Logo, Psiquê passou a percorrer o mundo à procura de seu amado e foi pedir ajuda a Afrodite, que a tratou como escrava, mas Eros pediu a Zeus que a libertasse e ficaram para sempre unidos aos laços do matrimônio e mais tarde tiveram uma filha, a qual recebeu o nome de Prazer.

Eros se opõe a Tanatos, deus da morte, filho da titã Nix e irmão gêmeo do deus do sono – Hipnos, ao qual o erotismo está associado, pois gera prazer, prostituição, orgia, violência, etc. Tanatos, além de um deus, era um monstro que tinha o coração feito de ferro e as entranhas de bronze, normalmente ele é representado por um anjo morto, mas algumas vezes ele aparece como um anjo vivo e jovem.

2.1 Erotismo X Pornografia

O erotismo busca o desejo sexual de forma prazerosa e com o intuito de segredo, procurando desvendá-lo no decorrer do ato sexual. O mesmo refere-se ao teor “nobre” e “grandioso” e está para o sexo implícito. De acordo com Alberoni (1988, p. 09): “o erotismo se apresenta sob o signo da diferença. Uma diferença dramática, violenta, exagerada e

misteriosa”.

O erotismo é caracterizado pelo interdito e pela transgressão. O interdito é algo interior do homem, essencialmente fechado e não ligado a violência. Segundo críticos existe para ser violado e a transgressão parte dessa violação, algo mais explícito.

O interdito é assim entendido por Bataille (1987, p.25):

Sem o interdito, sem o primado do interdito, o homem não poderia ter chegado à consciência clara e distinta sobre a qual a ciência é fundada. O interdito elimina a violência e nossos movimentos de violência (entre os quais os que respondem ao impulso sexual) destroem em nós a ordem tranquila sem a qual a consciência humana é inconcebível.

De acordo com esse crítico, a transgressão é uma experiência do pecado, pois ultrapassa todas as barreiras do interdito. Na visão do autor, o erótico procurou refúgio no implícito, no não-dito, nas entrelinhas, no sussurro, que com o passar do tempo passaram a ser características próprias.

Durigan (1985, p.21) afirma que a função do erotismo: “[...] é, em princípio, a de se responsabilizar pela consecução de prazer sem qualquer objetivo prévio e sem ser planejado moral [...]”.

Moraes (2005, p.28) diz que “Alan Bloom e Octavio Paz retomam a distinção entre sexo, erotismo e amor e valorizam o erotismo, definido como uma experiência humana que supera a pura atividade sexual”.

O sexo está voltado para a violência, para a animalidade, e não para o desejo de forma prazerosa. O homem moderno não deixou de ser um indivíduo das cavernas, pois suas atitudes perante o sexo dizem isso. A esse respeito, se posiciona Bataille (1987, p. 20): “os homens [...] se distinguiram dos animais pelo trabalho” e também que “o erotismo difere da sexualidade dos animais no ponto em que a sexualidade humana é limitada pelos interditos, cuja transgressão pertence ao campo do erotismo”.

O sexo é mais violento por parte da figura masculina, pois muitas vezes usa da brutalidade para buscar o prazer, Bataille (1987, p. 27) cita que “a violência prevalece sobre a razão”.

O amor desde a poesia romana até os romances é constituído de três elementos fundamentais, segundo palavras Paz, citado por Moraes (2005, p. 28):

a **escolha**, que concerne à liberdade dos amantes; o **desafio**, que mostra o amor em sua dimensão de transgressão; e, finalmente, o **ciúme**, que mostra a exigência de exclusividade, típica da escolha amorosa. Escolha, desafio e ciúme são as linhas mestras do jogo amoroso.

O erotismo se opõe a pornografia. Pornografia diz respeito ao caráter “grosseiro” e “vulgar” e está para o sexo explícito, pois são frequentes os apelos comerciais utilizados em todo material pornográfico, principalmente em filmes, explorando este aspecto: “cenas de sexo explícito”. A pornografia insiste em comportamentos que reforçam a mutilação e a

solidão dos indivíduos como a masturbação a um, ou a dois, as relações exclusivamente sexuais (um fim de semana “diferente”, uma noite “especial”), dentre outros.

Como ainda afirma Castello Branco (1987, p. 26): “A pornografia, [...], insiste sempre na mutilação dos seres, no gozo parcial, superficial e solitário, além de veicular valores que, ao invés de subverter a ordem, procuram preservá-la e até enobrecê-la”.

De acordo com Bataille (1987, p. 69), “a atividade erótica nem sempre tem abertamente esse aspecto nefasto, nem sempre é essa fissura; mas, profundamente, secretamente, essa fissura que é própria da sensualidade humana é a mola do prazer”.

3 | O EROTISMO EM POEMAS DRUMMONDIANOS

Os poemas que iremos analisar foram retirados da obra *O amor natural*, de Carlos Drummond de Andrade, composta somente de poemas que tematizam o erotismo. Esse livro constitui a última produção antes da morte do poeta. A escolha dos poemas “Sem que eu pedisse, fizeste-me a graça”, “Oh minha senhora ó minha senhora”, se deu a partir da observação de que eles se utilizam de expressões do contexto religioso. A análise compreendida buscou verificar a função delas no contexto de cada poema.

3.1 Sem que eu pedisse, fizeste-me a graça

Sem que eu pedisse, fizeste-me a graça
de magnificar meu membro.
Sem que eu esperasse, ficaste de joelhos
em posição devota.
O que passou não é passado morto.
Para sempre e um dia
o pênis recolhe a piedade osculante de tua boca.

Hoje não estás nem sei onde estarás,
na total impossibilidade de gesto ou comunicação.
Não te vejo não te escuto não te aperto
mas tua boca está presente, adorando.

Adorando.
Nunca pensei ter entre as coxas um deus.

Como é característico nos poemas da antologia intitulada *O amor natural*, o primeiro verso de cada composição poética funciona como título do poema. Em “Sem que eu pedisse, fizeste-me a graça”, temos uma típica criação modernista de Carlos Drummond

de Andrade, uma vez que o poema expressa uma liberdade formal inaugurada pela estética modernista quem tem nesse poeta um dos seus principais representantes. A obra de Drummond, portanto, figura como uma das mais importantes no contexto da produção modernista brasileira. Seus versos livres não obedecem a nenhuma regra preestabelecida quanto a metro, posição das sílabas fortes, nem à presença ou regularidade de rimas, apresentando-se, desse modo, como um exemplo perfeito de poema modernista. O verso livre, aliás, é apontado pela crítica como um dos mais difíceis de se elaborar, conforme declara outro poeta moderno:

Mas verso livre cem por cento é aquele que não se socorre de nenhum sinal exterior senão o da volta ao ponto de partida, à esquerda da folha de papel: verso derivado de *vertere*, voltar. À primeira vista, parece mais fácil de fazer do que o verso metrificado. Mas é engano. Basta dizer que no verso livre o poeta tem de criar seu ritmo sem auxílio de fora. (...) Sem dúvida, não custa nada escrever um trecho de prosa e depois distribuí-lo em linhas irregulares, obedecendo tão-somente às pausas do pensamento. Mas isso nunca foi verso livre. Se fosse, qualquer um poderia pôr em verso até o último relatório do Ministro da Fazenda. (BANDEIRA, apud GOLDSTEIN, 2006, p. 49-50)

Quatro estrofes estruturam o poema, cuja organização na página enfatiza sua temática: o eu lírico parece recordar uma experiência amorosa arrebatadora, conforme se verifica a partir da maneira exaltada com que descreve o ato sexual. Os sete versos da primeira estrofe nos remetem para um passado em que o eu lírico recebeu a “graça” da amada:

Sem que eu pedisse, fizeste-me a graça
de magnificar meu membro.
Sem que eu esperasse, ficaste de joelhos
em posição devota.
O que passou não é passado morto.
Para sempre e um dia
o pênis recolhe a piedade osculante de tua boca.

Observe que o primeiro verso se liga sintaticamente ao segundo verso, resultando no enjambement – construção sintática que liga um verso ao seguinte, para completar o seu sentido.

A experiência parece ter marcado significativamente o eu lírico, já que este chega a afirmar no segundo momento dessa estrofe que “o que passou não é passado morto/ para sempre e um dia/ o pênis recolhe a piedade osculante de tua boca”. Se “não é passado morto”, trata-se de experiência ainda viva e presente para o eu lírico que evoca e, talvez ao relembrar, demonstre a vontade de repetir a experiência, conforme sugere o gerúndio presente na segunda estrofe do poema:

Hoje não estás nem sei onde estarás,
na total impossibilidade de gesto ou comunicação.
Não te vejo não te escuto não te aperto
mas tua boca está presente, adorando.

O prazer sexual se presentifica e se renova pela lembrança através do “adorando” que aparece destacado entre a vírgula e o ponto final, sugerindo a ação em movimento – a do ato sexual -, reiterado pela repetição do verbo que reina exclusivamente na terceira estrofe. O verbo no gerúndio expressa a ideia de continuação, reforçando, assim, o desejo do eu lírico de reviver a experiência que parece não ter ficado para trás. A plenitude do prazer experimentado se concretiza na afirmação que se configura na quarta e última estrofe:

Nunca pensei ter entre as coxas um deus.

O falo aparece glorificado nesse verso que condensa, através dessa exaltação, o prazer vivenciado através do ato sexual. Tal constatação nos possibilita afirmar que o erotismo se revela, então, como uma experiência humana que supera a pura atividade sexual. Neste sentido, segundo o pensamento de Bataille (1987, p. 08) “[...] a atividade erótica é abordada como uma experiência ligada à vida, não como objeto de uma ciência, mas da paixão, mais profundamente, de uma contemplação poética”.

Ao por o falo na condição de “deus”, o eu lírico evidencia sua condição de macho que se satisfaz plenamente a partir da iniciativa da amante. Esta, contrariando o comportamento da mulher – no geral ela espera que o homem tome a iniciativa -, assume no poema a postura de quem, sem que o eu lírico peça, faça a “graça” de “magnificar” o seu “membro”. Observa-se, assim, uma preferência por expressões de cunho religioso que percorrem todo o poema (graça, magnificar, posição devota, piedade, adorando, deus) e que, a nosso ver, assumem a função de exaltar o prazer sexual que o poema se propõe a descrever. O fato de o ato sexual ser recriado a partir da iniciativa da mulher, pois “sem que” ele “pedisse” e “sem que” “esperasse” ela “magnifica” o seu “membro”, parece intensificar o prazer do eu lírico no poema, o qual se afigura como uma típica composição lírica, na medida em que nos coloca no centro da subjetividade do eu poético criado por Drummond.

3.2 Oh minha senhora ó minha senhora

Nesse poema Drummond nos coloca diante de uma composição que se estrutura em uma única estrofe e mais uma vez recorre a um vocabulário religioso:

Oh minha senhora ó minha senhora oh não se incomode senho-
ra minha não faça isso eu lhe peço eu lhe suplico por Deus nosso
redentor minha senhora não dê importância a um simples mortal
vagabundo como eu que nem mereço a glória de quanto mais

de... não não não minha senhora não me desabote a braguilha
não precisa também se despir o que é isso é verdadeiramente fora
de normas e eu não estou absolutamente preparado para seme-
lhante emoção ou comoção sei lá minha senhora nem sei mais o
que digo eu disse alguma coisa? sinto-me sem palavras sem fôle-
go sem saliva para molhar a língua e ensaiar um discurso coerente
na linha do desejo sinto-me desamparado do Divino Espírito
Santo minha senhora eu eu eu ó minha senh... esses seios são
seus ou é uma aparição e esses pêlos essas nád... tanta nudez me
deixa naufragado me mata me pulveriza louvado bendito seja
Deus é o fim do mundo desabando no meu fim eu eu...

O título do poema sugere inicialmente uma invocação a “Nossa Senhora” bastante comum nas várias ladainhas católicas que saúdam Maria, a mãe de Jesus, a cheia de graça invocada pelos cristãos católicos quando buscam alcançar uma graça. Esse tom de invocação é reiterado pelo eu lírico quando declara “eu lhe suplico por Deus nosso redentor”, “um simples mortal vagabundo como eu”, “sinto-me desamparado do Divino Espírito Santo...” No entanto, a invocação religiosa assume uma outra conotação a partir do momento em que ele “suplica”: “não não não minha senhora não me desabote a braguilha não precisa também se despir”.

Vale salientar que no imaginário cristão o pedido de uma graça é motivado por uma situação de carência, desejo de alcançar uma bênção ou graça. Daí se invoca a intercessão da “Senhora”, a Virgem Maria que é tida como a medianeira dos católicos. Reforça o tom de súplica a recorrência de interjeições como “Oh”, “ó”. Mas o estranho é que a senhora é invocada para não se incomodar com o desejo do eu lírico, contrariando-se, assim, o sentido que a súplica assume no imaginário cristão/católico. O advérbio “não” passa a determinar as ações que a senhora não deveria praticar com o eu lírico, que acaba se rendendo à iniciativa dela e, em êxtase (“esses seios são seus ou é uma aparição” / “tanta nudez me deixa naufragado” / “me mata”) acaba “louvando” a Deus pela iniciativa da “senhora”. O “louvor” do eu lírico põe em evidência o estado de êxtase que ele atinge graças, mais uma vez, a iniciativa da amante que, mesmo sendo suplicada para “não” seduzi-lo, matá-lo de prazer, satisfação sexual.

A ausência de pontuação, aliada a repetição da expressão “minha senhora”, indiciada já no título do poema, parece enfatizar o arrebatamento que o ato sexual, mais vez recriado a partir da iniciativa feminina, é descrito. A suspensão da pontuação reflete a intensidade do prazer que toma conta do eu lírico, que, em gozo profundo, apenas balbucia no fim do texto poético: “eu, eu...”

As reticências indicam a interrupção do pensamento do eu lírico, expressada

ainda pela incompletude das palavras ou frases truncadas, numa possível menção ou representação mesmo do acesso de gozo abrupto que assola o eu lírico com o ataque da amante, levando-o ao delírio sexual, daí o desabafo: “louvado bendito seja Deus é o fim do mundo desabando no meu fim eu eu...”

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mais detido dos poemas escolhidos para análise e que compuseram o *corpus* desse trabalho mostrou que eles têm algo em comum: a exaltação do prazer sexual, demonstrado pela recorrência de expressões de cunho religioso/católico. O erotismo se configura nos poemas na medida em que eles põem em evidência o ato sexual em movimento, revelando uma face da poesia de Carlos Drummond de Andrade ainda pouco enfatizada no contexto escolar, especificamente no livro didático, quem tem privilegiado o Drummond lírico, social e engajado.

Sendo assim, acreditamos ter atingido o objetivo central deste trabalho, que propôs a ler criticamente os poemas seccionados procurando verificar de que modo o erotismo se configura nas seguintes composições poéticas: “Sem que eu pedisse, fizeste-me a graça”, “Oh minha senhora ó minha senhora”.

O erotismo se afigura como mais uma vertente da obra do poeta que demonstra, assim, a amplitude de sua produção.

REFERÊNCIAS

ALBERONI, Francesco. **O erotismo**. Trad. de ÉliaEdel. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **O amor natural**. 11.ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Trad. de Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.

BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. 42.ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. Trad. de David Jardim. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CASTELLO BRANCO, Lucia. **O que é erotismo**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DURIGAN, Jesus Antônio. **Erotismo e Literatura**. São Paulo: Ática, 1985.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **Versos, sons, ritmos**. 14.ed. São Paulo: Ática, 2006.

MORAES, Vera Albuquerque de. **DISCURSO E AMOR**: a esfera da intimidade e suas manifestações na literatura. Rev.de letras –Nº27 – Vol.1/2 – jan/dez.2005.

A ONTOLOGIA DO SINGULAR NA POESIA DE ALBERTO CAEIRO

Data de aceite: 23/07/2021

Marcos Vinicio Guimaraes Giusti

RESUMO: O propósito deste trabalho é o de analisar a afirmação de José Gil de que há uma “teoria da individuação” na poesia de Alberto Caeiro. Pretendemos identificar na obra poética de Caeiro a emergência de uma ideia comum aos pensamentos scotista e ockhamiano: o singular. Acreditamos ser possível dimensionar a poesia do singular de Alberto Caeiro no quadro ontológico esboçado pelo filósofo francês Alain Badiou. O nosso objetivo é mostrar que se pode vislumbrar em Caeiro um pensamento que vai além da dicotomia platônica uno-múltiplo, tomando-se o singular-plural como princípio ontológico vigente na poesia caeiriana.

PALAVRAS-CHAVE: Caeiro; Ontologia; Singular.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze José Gil's claim that there is a “theory of individuation” in Alberto Caeiro's poetry. We intend to identify in Caeiro's poetic work the emergence of an idea common to Scotist and ockhamian thoughts: the singular. We believe that it is possible to measure the poetry of the singular of Alberto Caeiro in the ontological framework sketched by the French philosopher Alain Badiou. Our objective is to show that Caeiro can envision a thought that goes beyond the single-multiple Platonic dichotomy, taking the singular-plural as an ontological principle in force in Caeirian poetry.

KEYWORDS: Caeiro; Ontology; Singular.

O SINGULAR: DUNS SCOT E CAEIRO

Inicialmente é preciso observar que o singular se apresenta nas filosofias de Duns Scot e Guilherme de Ockham, no quadro de uma teoria do conhecimento, estendendo-se, posteriormente, para a construção de uma ontologia do contingente. É possível vislumbrar esse mesmo movimento em Alberto Caeiro?

Em sua poesia há elementos gnosiológicos – principalmente os que confrontam o entendimento humano com a apreensão dos entes naturais – que descortinam a construção de uma ontologia da contingência, ou como prefere José Gil, uma ontologia da imanência.

O conhecimento para Caeiro é menos intelectual e mais sensorial. A visão torna-se o principal sentindo, a porta de entrada de um mundo sempre novo, diferente e singular.

O que nós vemos das cousas são as cousas,

Por que veríamos nós uma cousa se houvesse outra? Por que é que ver e ouvir seria iludirmo-nos

Se ver e ouvir são ver e ouvir?

O essencial é saber ver, Saber ver sem estar a pensar, Saber ver quando se vê,

E nem pensar quando se vê Nem ver quando se pensa. (PESSOA, 2005a, p. 217)

O que significa nessa passagem ver sem pensar? Qual é o sentido dessa distinção entre a visão e o pensamento? Será que há de fato uma distinção? Será que ver e pensar não são o mesmo? Se ver é perceber, até que ponto a percepção visual permanece imune à intelecção daquilo que é visto? Duns Scot (1968) considera o ente como o primeiro objeto do pensamento, já que não comporta em si a contradição. Mas o ente também é singular, e este pode ser, portanto, inteligível. Resta saber como o singular, cuja percepção se dá primeiramente nos sentidos, torna-se objeto da intelecção de uma maneira distinta daquela do universal. A chave para responder a essa questão encontra-se no princípio da natureza comum, que possui sua unidade própria no singular. Para Duns Scot (1968) o singular tem uma razão própria que não se reduz à espécie ou aos acidentes que o compõem. A sensibilidade e o intelecto humanos não alcançam essa razão, mas podem perceber o que, no singular, é da ordem do comum, isto é, da natureza comum.

Gostaríamos de exemplificar o que acabamos de afirmar com uma passagem das *Notas para a recordação do meu mestre Caeiro*, na qual o mestre dos heterônimos nos deixa entrever certo scotismo na sua concepção do ente. Álvaro de Campos relata-nos que traduziu um poema de Wordsworth para Caeiro: “uma flor à margem do rio para ele era uma flor amarela, e não era mais nada”. Depois de ouvir os versos do poeta inglês, Caeiro se pronuncia da seguinte maneira: “esse simples via bem: uma flor amarela não é realmente senão uma flor amarela”, para emendar em seguida, “há uma diferença. Depende se se considera a flor amarela como uma das várias flores amarelas, ou como aquela flor amarela só” (PESSOA, 2005b, p. 247).

A diferença apontada por Caeiro na maneira pela qual se apreende a flor percebida concorda com as duas formas de conhecimento concebidas por Duns Scot, a saber, a abstração e a intuição, ou melhor, os conhecimentos abstrativo e intuitivo. Do ponto de vista de Caeiro – que é o mesmo de Duns Scot (1950), se Wordsworth refere-se à flor amarela como uma das várias flores amarelas é porque ele a concebe como um universal. Portanto, a flor amarela que remete a todas as flores amarelas semelhantes, pertencentes a uma mesma espécie de flores amarelas, somente pode ser figurada por intermédio da abstração. Mas no caso de o poeta inglês referir-se tão-somente àquela única flor amarela percebida por seus olhos, ou seja, a flor amarela cuja existência é testemunhada pela intelecção imediata a partir dos seus sentidos, nesse caso, então, é o conhecimento intuitivo que satisfaz a essa condição.

O singular se apresenta na poesia de Caeiro como a “eterna novidade”, pois a sua intelecção, a intuição, engendra-se sempre circunstanciada pelo espaço-tempo em que uma sensação ocorre:

O meu olhar é nítido como um girassol. Tenho o costume de andar pelas estradas Olhando para a direita e para a esquerda, E de vez em quando olhando para trás... E o que vejo a cada momento

É aquilo que nunca antes eu tinha visto, E eu sei dar por isso muito bem...

Sei ter o pasmo essencial

Que tem uma criança se, ao nascer, Reparasse que nascera deveras...

Sinto-me nascido a cada momento Para a eterna novidade do Mundo...
(PESSOA, 2005a, p.204)

A contingência do singular é uma condição comum aos pensamentos de Duns Scot e Guilherme de Ockham. Este último, aliás, compreende o conhecimento intuitivo de uma maneira ainda mais radical do que o “Doutor Sutil”. Segundo Ghisalberti (1997), para Ockham, a notícia intuitiva (*notitia intuitiva*) é o único meio de acesso para o conhecimento da realidade circundante. A notícia intuitiva se vale de dois momentos necessários e complementares: a notícia intuitiva sensitiva e a notícia intuitiva intelectual. Ademais, para Ockham, o conhecimento intuitivo pode ser ainda dividido em perfeito e imperfeito. De acordo com Andres (1969), ele é perfeito quando se baseia na experiência que temos do objeto em sua realidade atual e presente; e é considerado imperfeito ao se referir a juízos ou proposições passados referentes a um determinado objeto.

Caeiro parece desabonar o conhecimento intuitivo imperfeito: “A recordação é uma traição à Natureza,/ Porque a Natureza de ontem não é Natureza./ O que foi não é nada, e lembrar é não ver” (PESSOA, 2005a, p. 225). O mestre dos heterônimos radicaliza a percepção que se pode ter da realidade, confinando-a apenas ao próprio instante em que o ato de perceber se realiza. Com isto, o real passa a se inscrever em um único plano de imanência, no qual cada percepção sensível (a notícia sensível de Ockham) encerra a apreensão do singular.

A IMANÊNCIA DO SINGULAR EM CAEIRO

A poesia de Caeiro não concede um mínimo espaço ao conhecimento abstrativo. Não há nela qualquer concessão ao universal. Em diversas passagens de *O Guardador de Rebanhos* o poeta contrapõe os sentidos ao pensamento, ou seja, em termos scotistas e ockhamianos, a intuição à abstração: “Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...”, declara Caeiro (PESSOA, 2005a, p. 205). José Gil afirma que Caeiro é pura exterioridade, “só ele tem o mesmo tipo de individuação que uma pedra” (GIL, 2000, p. 105). Assim, Caeiro representa o anti-Platão, a pura imanência em detrimento da transcendência pura. A sua poesia é uma ontologia sem qualquer traço de metafísica:

Metafísica? Que metafísica têm aquelas árvores? A de serem verdes e copadas e de terem ramos

E a de dar fruto na sua hora, o que não nos faz pensar, A nós, que não sabemos dar por elas.

Mas que melhor metafísica que a delas, Que é a de não saber para que vivem Nem saber que o não sabem? (PESSOA, 2005a, p. 207)

A ontologia caeiriana atém-se às percepções sensíveis, às *notitiae intuitive*. As suas

ideias, os rebanhos guardados pelo poeta, não são abstrações universais, mas impressões sensíveis, vívidas. Neste sentido, há uma coextensão entre pensamento e matéria. Como em Parmênides, ser e pensar são o mesmo. Mas o ser em Caeiro, como bem aponta José Gil, é ser fora, é exterioridade absoluta.

O fora absoluto é o movimento imanente das coisas e dos seres à superfície do mundo. Movimento que não se deixa captar por um dentro (ou um fundo), pois vai em direção de um território que tem a propriedade de o relançar incessantemente para fora de suas próprias fronteiras (GIL, 2000, p. 113).

Mais do que apenas a negação de uma interioridade, o fora absoluto representa a ausência de um sentido prévio que dirija o movimento das coisas. Se há um sentido para o mundo, ele é construído pelo próprio movimento do mundo. Neste movimento, conforme Gil (2000) todas as coisas se cruzam, sem se ligar, formando um todo. A pura exterioridade do fora absoluto se contrapõe à pura interioridade do Eu profundo. Diferença e identidade perfilam-se como polos irreconciliáveis. Como se deitasse um abismo infinito entre elas. A diferença é múltipla. A identidade é una. Portanto, a poesia de Caeiro traz à cena a antiga divisão entre o uno e o múltiplo. Mas sendo ela, a poesia, mensageira da pura exterioridade, há ainda como se considerar o uno? Em que medida a ontologia caeiriana subverte a ontologia platônica? A imanência do mundo de Caeiro é, de fato, antiplatônica?

O UNO E O MÚLTIPLO: CAEIRO E BADIOU

Alain Badiou pensa a heteronímia pessoana como uma tentativa de ir além da cisão entre platonismo e antiplatonismo, uma espécie de terceira via ainda não trilhada pela filosofia. “A modernidade de Pessoa é de colocar em dúvida a pertinência da oposição platonismo/antiplatonismo: a tarefa do pensamento-poema não é nem a vassalagem ao platonismo, nem a sua derrubada” (BADIOU, 2002, p. 62). Na visão do filósofo francês isso é possível ao “se admitir a coextensão do sensível e da Ideia, mas nada conceder à transcendência do Uno” (Ibid., p. 63).

Até aqui, o nosso propósito foi o de mostrar que a poesia de Alberto Caeiro não se coaduna com a noção de transcendência, que ela permanece sempre em um plano de imanência, que ela é mais propriamente uma ontologia do que uma metafísica. Envidamos esforços para demonstrar que Caeiro se apresenta, pelo menos à primeira vista, como um anti-Platão. No entanto, Badiou nos alerta para o fato de que Pessoa não deve ser considerado nem platônico, nem antiplatônico, inaugurando uma nova forma do pensamento onde há coextensão entre a sensibilidade e o entendimento.

Deixando as relevantes questões da heteronímia de lado, e concentrando-nos apenas no mestre de todos os heterônimos, Alberto Caeiro, será possível encontrar em sua poesia os elementos que Badiou caracteriza como os de uma terceira via? Não terá a ontologia poética de Caeiro alguma relação com a ontologia matemática de Badiou?

Em *Court Traité d'Ontologie Transitoire*, ao tratar do objeto próprio da ontologia,

Badiou diz que

Devemos, portanto, indicar que a multiplicidade como exposição do ser ao pensável não se apresenta como uma delimitação consistente. Ou ainda: a ontologia, se ela existe, deve ser a teoria das multiplicidades inconsistentes enquanto tais. O que também quer dizer: o que vem ao pensamento da ontologia é o múltiplo, sem outro predicado que a sua multiplicidade. Sem outro conceito que ele mesmo e sem nada que garanta a sua consistência (Badiou, 1998, p. 29).

Badiou toma o seu conceito de “multiplicidade inconsistente” de Georg Cantor, para quem uma multiplicidade pode ser tal que a suposição de que todos os seus elementos “estão juntos” conduz a uma contradição, de modo que é impossível conceber a multiplicidade como uma unidade, como “uma coisa acabada”. Cantor a denomina multiplicidade absolutamente infinita ou inconsistente. De acordo com Badiou, uma multiplicidade inconsistente é aquela que, ontologicamente, não pode ser reduzida ao Uno. Em *O Ser e o Evento*, o filósofo francês expõe o seu pensamento ontológico da seguinte maneira:

O tema axial da doutrina do ser é, como assinalai, a multiplicidade inconsistente. Mas a axiomática volta a fazê-la consistir como desdobramento inscrito, ainda que implícito, da multiplicidade pura, apresentação da apresentação. Esse tornar consistente axiomático evita a composição segundo o um; logo, é absolutamente específico. Não deixa, por isso, de ser impositivo. A montante de sua operação, o que ela interdita – sem nomeá-lo nem encontrá-lo – in-consiste. Mas o que in-consiste assim não é outra coisa senão a multiplicidade *impura*, ou seja, aquela que, componível segundo o um, ou particular (os porcos, as estrelas, os deuses...), em toda apresentação não ontológica, isto é, em toda apresentação em que o apresentado não é a própria apresentação, consiste segundo uma estrutura definida. Essas multiplicidades consistentes das apresentações particulares, uma vez depuradas de toda particularidade – portanto, captadas a montante da contapor-um da situação onde se apresentam –, para advir axiomáticamente na apresentação de sua apresentação, não têm mais outra consistência senão sua multiplicidade pura, isto é, seu modo de inconsistência nas situações. É certo, portanto, que sua consistência primitiva é *interditada* pela axiomática, isto é, ontologicamente inconsistente, ao mesmo tempo em que é *autorizado* que sua inconsistência (sua pura multiplicidade apresentativa) seja ontologicamente consistente (BADIOU, 1996, p. 34).

A irredutibilidade do múltiplo ao uno, princípio axiomático da ontologia para Badiou, encontra eco no pensamento poético de Caetano. Quando o poeta se refere à flor amarela do poema de Wordsworth, na passagem citada mais acima, podemos descortinar a ideia da multiplicidade dos entes como esteio ontológico da poesia caetiana. Também na poesia caetiana há diversos versos que nos permitem certificar o desdém do poeta em relação ao uno, como fundamento dos seres.

Num dia excessivamente nítido,

Dia em que dava a vontade de ter trabalhado muito Para nele não trabalhar nada,

Entrevi, como uma estrada por entre as árvores, O que talvez seja o Grande Segredo,
Aquele Grande Mistério de que os poetas falsos falam. Vi que não há Natureza,
Que Natureza não existe,
Que há montes, vales, planícies, Que há árvores, flores, ervas, Que há rios e pedras,
Mas que não há um todo a que isso pertença, Que um conjunto real e verdadeiro
É uma doença das nossas ideias. A Natureza é partes sem um todo.
Isto é talvez o tal mistério de que falam. Foi isto o que sem pensar nem parar,
Acertei que devia ser a verdade
Que todos andam a achar e que não acham, E que só eu, porque a não fui achar, achei. (PESSOA, 2005a, p. 226-227)

O poeta reforça a ideia de que só existe o que se apresenta às suas próprias sensações. De certa maneira, podemos dizer com Caeiro que o ser é o percebido, mas o percebido jamais é idêntico a si mesmo. Não há apenas uma miríade de seres, ou de entes, mas também uma multiplicidade de percepções, nas quais a identidade do mesmo

– a quididade, em termos ontológicos do medievo – deixa de fazer sentido. A Natureza como “partes sem um todo” evoca a concepção ontológica de Badiou, de que o que se apresenta em sua própria apresentação é uma multiplicidade inconsistente, sem unidade possível. Na linguagem poética de Caeiro, conceber a Natureza como um “conjunto real e verdadeiro é uma doença das nossas ideias”.

CONCLUSÃO

No começo deste artigo, propusemos investigar a indicação do filósofo José Gil, de que há na poesia de Alberto Caeiro uma teoria da individuação. Traçamos um caminho em que se fazia mister esclarecer os princípios ontológicos da poesia caeiriana. Com tal fito, analisamos a noção de singular nas filosofias de John Duns Scot e de Guilherme de Ockham, buscando elementos em comum com o pensamento poético de Caeiro. Encontramos, nesta confrontação, o conhecimento intuitivo como elo entre os filósofos medievais e Caeiro. Percebemos, então, que a intelecção do singular – tal como concebida em Scot e Ockham – mostrava-se um traço marcante da poesia caeiriana. Ao mesmo tempo, vislumbramos o desprezo do poeta em relação ao que Scot e Ockham denominavam conhecimento abstrativo. Em outras palavras, vimos que Caeiro não admite o universal como unidade sintética do conhecimento. Para ele, conhecer é perceber, e apenas o singular é percebido. A negação do universal e a afirmação do singular como pura contingência da existência permitiu-nos abordar a ontologia caeiriana tendo como parâmetro a elaboração ontológica do múltiplo inconsistente de Alain Badiou. A irredutibilidade ao uno é uma característica

ontológica tanto em Badiou, quanto em Caeiro. Esperamos, assim, ter deslindado o nosso propósito inicial, permitindo ao leitor fazer as mesmas ilações que fizemos, ainda que de forma sucinta: em Caeiro, os números do mundo são incontáveis. Não por serem infinitos, mas por serem apenas números relativos às singularidades. Encerremos com o raciocínio do próprio poeta, em conversa relatada por Álvaro de Campos em *Notas para a Recordação do meu Mestre Caeiro*:

“Olhe, Caeiro... Considere os números... Onde é que acabam os números? Tomemos qualquer número – 34, por exemplo. Para além dele temos 35, 36, 37, 38, e assim sem poder parar. Não há número grande que não haja um número maior...”

“Mas isso são só números”, protestou o meu mestre Caeiro. E depois acrescentou, olhando-me com uma formidável infância: “O que é o 34 na realidade?” (PESSOA, 2005b, p. 109).

REFERÊNCIAS

ANDRÉS, T. *El nominalismo de Guillermo de Ockham como filosofía del lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos S. A., 1969.

BADIOU, Alain. *Court traité d'ontologie transitoire*. Paris: Éditions du Seuil, 1998.

_____. *Pequeno manual de inestética*. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Editora Estação Liberdade Ltda., 2002.

_____. *O ser e o evento*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor: Ed. UFRJ, 1996.

GIL, José. *Diferença e negação na poesia de Fernando Pessoa*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GHISALBERTI, A. *Guilherme de Ockham*. Trad. Luis Alberto De Boni. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Vol. Único. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2005a.

_____. *Obra em prosa*. Vol. Único. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2005b.

SCOTUS, IOANNES DUNS. *Opera omnia*. Studio et cura Commissionis Scotisticae. Civitas Vaticana: Typis Polyglottis Vaticanis, 1950.

_____. *Opera omnia*. 12 vols. Ed. Lucas Wadding. Lugdunum: Sumptibus Laurentii Durant, 1639. Reedição: Hildesheim: Georg Olms, 1968.

A MEDIDA DO MUNDO, DE DANIEL KEHLMANN: UMA VIAGEM ATRAVÉS DA CIÊNCIA

Data de aceite: 23/07/2021

Data de submissão: 13/05/2021

Carla Luciane Klos Schöninger

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS)

Universität Potsdam (UP)

Instituto Federal Farroupilha (IFFAR)

<https://orcid.org/0000-0002-7638-5694>

RESUMO: O presente texto visa analisar o romance *A medida do mundo*, do escritor alemão Daniel Kehlmann. A investigação traz uma análise de como ocorrem os movimentos entre territórios e pensamentos, em capítulos que narram episódios das vidas de Carl Friedrich Gauss e de Alexander von Humboldt, num híbrido de eventos reais e ficcionais. Além disso, enfatizam-se as viagens de Humboldt e as relações transdisciplinares existentes em suas diferentes pesquisas, mostrando o quanto a ficção e a ciência estão interconectadas no que se refere aos saberes sobre e para a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos na literatura; Vetorização; Ciência e Literatura.

THE MEASUREMENT OF THE WORLD, BY DANIEL KEHLMANN: A JOURNEY THROUGH SCIENCE

ABSTRACT: This text aims to analyze the novel *The Measurement of the World*, by the German writer Daniel Kehlmann. The investigation brings an analysis on the manifestation of movements

among territories and thoughts, in chapters that describe episodes corresponding to the lives of Carl Friedrich Gauss and Alexander von Humboldt, in a hybrid of real and fictional events. Furthermore, the study emphasizes Humboldt's travels and the transdisciplinary associations established in his diverse researches, presenting how fiction and science are interwoven in terms of knowledge about life and for life.

KEYWORDS: Movements in Literature. Vectorization; Science and Literature.

"Quem viaja para longe, disse ele, conhece muitas coisas. Algumas delas sobre si mesmo." (Kehlmann, 2007, p. 160)

"[...] acredito que não existe caminho melhor ou mais complexo de acesso a uma comunidade, a uma sociedade, a uma cultura do que a literatura". (Ette, 2016)

"A vida parecia não cessar em lugar algum [...]" (Kehlmann, 2007, p.27)

1 | INTRODUÇÃO

O romance *A medida do mundo*, de Daniel Kehlmann, narra sobre as vidas e descobertas científicas de dois importantes cientistas do século XIX: Alexander von Humboldt e Carl Friedrich Gauss. O primeiro foi um geógrafo, naturalista e explorador, enquanto o segundo foi um matemático, astrônomo e físico. Na produção literária há um híbrido de

ficção e realidade, em que acontecimentos reais servem de pano de fundo. O capítulos estão organizados da seguinte maneira: 1. A viagem; 2. O mar; 3. O professor; 4. A caverna; 5. Os números; 6. O rio; Os astros; 8. A montanha; 9. O jardim; 10. A capital; 11. O filho; 12. O pai; 13. O éter; 14. Os espíritos; 15. A estepe; 16. A árvores. Através dessa obra literária propõe-se um estudo da transitoriedade, da polilógica na literatura, bem como das relações entre ciência e literatura (razão e sensibilidade), tendo como foco a percepção de Humboldt sobre a ciência em rede.

2 | MOVIMENTOS ENTRE TERRITÓRIOS E PENSAMENTOS

Ao abordar sobre os deslocamentos de Alexander von Humboldt pelos diferentes continentes, países, cidades, florestas, montanhas, costas e seu atravessar e transpor as diferentes áreas de conhecimento, destaca-se esta personalidade como detentora do “Sentimento de inquietude” [*Gefühl der Unruhe*] e do “Espírito da inquietude” [*Geist der Unruhe*] (Conforme ETTE, 2017, p.254). Tal denominação ocorre pelo fato de Humboldt ser movido pela investigação, tendo seu pensamento alcunhado como pensamento nômade. Considera-se então, que “[...] acima de tudo a inquietude é um movimento, uma máquina de movimento que nos põe em andamento [...] A inquietude é um *Beweg- Grund* dentro de si, em si e por si”¹ (ETTE, 2017, p. 254).

Ao dispor o termo *Beweg- Grund* como formação composta, Ette enfatiza o sentido de ambos os radicais *Beweg*, que significa movimento e *Grund*, que quer dizer motivo, assim dizendo; o motivo que move, a razão, a motivação do movimento: *Beweggrund*. Por isso, “com boas razões alega-se que Alexander von Humboldt, em seus anos bem-sucedidos, encontra e concebe o equilíbrio que almejava, um balanço, que teve que surgir a ele, não baseado no sossego, mas sim na inquietação, não no descanso, mas na agitação ativa”² (ETTE, 2017, p.255-256). Em suas publicações observa-se o arsenal da produtividade acadêmica e dinâmica investigativa, num desassossego repleto de feitos.

O pensamento nômade, que é tão crucial para a ciência transdisciplinar e transareal de Alexander von Humboldt, que se desdobra especialmente a partir do cruzamento de diferentes áreas do conhecimento, era baseado em uma vida nômade, uma *vie nomade* no sentido de Humboldt. [...] A ciência de Humboldt é uma ciência do movimento³. (ETTE, 2017, p. 257)

Devido a tais movimentos constantes no espaço e no tempo, na vida nômade fixar-se a um único lugar está fora de cogitação. Corpo e pensamento se deslocam reiteradamente

1 Todas as citações da obra de ETTE, 2017 são de tradução minha. [...] vor allem aber ist die Unruhe ein Movens, eine Bewegungsmaschine, die uns in Gang setzt [...] Die Unruhe ist eine Beweg-Grund in sich, an sich und für sich.

2 Mit guten Gründen ließe sich behaupten, dass es Alexander von Humboldt in seinen Studienjahren gelang, jenes von ihm ersehnte Gleichgewicht zu finden und erfinden, eine Balance, die für ihn nicht aus der Ruhe, sondern aus der Unruhe, nicht aus der Rast, sondern aus der tätigen Unrast heraus entstehen musste.

3 Das für Alexander von Humboldts transdisziplinäre und transareale Wissenschaft so entscheidende nomadische Denken, das sich insbesondere aus der Querung unterschiedlichster Gebiete des Wissens entfaltet, beruhte auf einem Nomadenleben, einer *vie nomade* im Sinne Humboldts [...] Die humboldtsche Wissenschaft ist eine Wissenschaft aus der Bewegung.

entre as diferentes áreas geográficas e de conhecimento. Para Humboldt: “Tudo o que estimula o movimento, seja qual for a força motivadora, sejam erros, conjeturas vagas, sentimentos instintivos, conclusões baseadas em fatos – isso amplia o espectro das ideias e leva a descoberta de novas formas de fortalecer a inteligência humana⁴” (Humboldt 1852: I, 34) apud Ette p.103, 2005).

Os capítulos do romance intercalam eventos da vida com pesquisas e descobertas de Alexander von Humboldt (1769-1859) sobre antropologia, etnografia, física, geografia, geologia, mineralogia e botânica e de Carl Friedrich Gauss sobre matemática, astronomia e física. A distribuição acontece da seguinte forma: os capítulos que têm como núcleo, narrativas tratando de Alexander von Humboldt são 2. O mar (Expedições de Humboldt e Bonplant pela América); 4. A caverna (exploração de caverna e lugares da América do Sul); 6. O rio (Humboldt e Bonpland em missão para descoberta de canal entre o rio Orinoco e o Amazonas); 8. A montanha (expedição pelas montanhas, cordilheira e conquista do Chimborazo) e 10. A capital (retorno de Humboldt à capital e relatos de suas expedições). Já os capítulos em que predominam acontecimentos ligados a vida de Johann Carl Friedrich Gauss - o príncipe dos matemáticos (1777 - 1855): 3. O professor (Gauss aos oito anos, sua fase escolar, cálculos e observação dos astros); 5. Os números (Gauss em Göttingen, casamento com Johanna e pesquisas); 7. Os astros (Observatório de Gauss e suas atividades na Universidade); 9. O jardim (Conversa com o conde em um passeio pelo jardim); 12. O pai (filho de Gauss, Eugen na academia); 16. A árvores (Eugen em um barco que aporta na América) e os capítulos em que há diálogos, pesquisas e encontros entre Humboldt e Gauss são 1. A viagem (encontro de Gauss e Humboldt em uma conferência); 11. O filho (jantar com Humboldt e Gauss); 13. O éter (Humboldt e Gauss em diálogos sobre a galáxia e sobre a academia); 14. Os espíritos (conversa entre Humboldt e Gauss sobre a vida pessoal e sobre questões políticas) e 15. A estepe (Gauss em Göttingen e Humboldt na Rússia).

Ette sublinha que a literatura é um campo de atuação multilógico, por envolver distintas lógicas interpretativas. Sua polissemia provoca o desdobramento de estruturas e estruturações polilógicas dispostas não para a aquisição somente de um único ponto de vista fixo, mas para os movimentos constantemente modificados e renovados no ato de compreender. Para ele, a literatura é “saber em movimento, cuja estrutura multilógica possui significativa importância para a sobrevivência do mundo do século XXI e o desafio de garantir a convivência na paz e na diferença” (ETTE, 2016, p.195). Observa-se que não há uma lógica linear estabelecida entre os capítulos do romance, mas uma lógica de ideias, de pensamentos, há uma conexão entre eventos e descobertas. O teórico também destaca a vetorização, como movimento que parte de diferentes pontos e direciona-se a distintas

4 Everything that stimulates movement, whatever that motivating force might be – whether mistakes, vague conjectures, instinctive feelings, fact-based conclusions – this broadens the spectrum of ideas and leads to discovery of new ways of empowering human intelligence.

direções, um conceito ligado a física, a

[...] vetorização abarca também o domínio da história coletiva, cujos modelos de movimento ela armazena no campo vetorial de dinâmicas futuras, pós-euclidiano, descontínuo, múltiplo e fraturado. Entre os movimentos atuais – e é isso que almeja o conceito de vetorização – os antigos movimentos tornam-se novamente reconhecíveis e perceptíveis: enquanto movimentos eles se encontram presentes tanto na estrutura firme como na estruturação móvel de espaços. Por conseguinte, somente poderemos conceber espaços de modo adequado quando investigarmos a complexidade dos movimentos que os configuram e, com isso, suas dinâmicas específicas (ETTE, 2016, p.197).

Em *A medida do mundo*, Kehlmann traz o movimento na narrativa ao intercalar eventos e protagonismo, exibindo certa descontinuidade. Quando aborda os deslocamentos de Humboldt em suas expedições junto de Bonplant ou sozinho, o autor pontua esses como essenciais aos avanços das pesquisas científicas, já que na pesquisa de campo, há uma vivência real junto do objeto de estudo, o que contribui inteiramente com as diferentes áreas de conhecimento.

No texto literário em estudo, os diferentes níveis de movimento estão evidentes, sublinham-se aqui os níveis temporal e vetorial. O nível temporal é revelado pela ruptura de um ordem cronológica dos acontecimentos narrativos, no transcorrer do enredo há menções aos eventos ocorridos e vividos por Humboldt e Gauss, ao mesmo tempo, o estabelecimento de conexões para com o presente narrativo. A exemplo disso, cita-se uma declaração de Humboldt ao seu tutor:

“Ele disse a Kunth que já sabia com o que queria se ocupar: com a vida”. Isso ele não podia aceitar, disse Kunth. Um homem tinha outras tarefas além de simplesmente estar no mundo. A vida por si só não era conteúdo para uma existência Não era a isso que ele se referia. Ele queria investigar a vida, entender a estranha obstinação com que ela se espalhava por todo o globo. Ele queria descobrir seus segredos!” (KEHLMANN, p.24).

Tal fragmento remete à infância de Humboldt, quando inocentemente trata de seus sonhos e expectativas futuras, e o mesmo capítulo, contempla toda a formação de Humboldt, seus experimentos, invenções e algumas das expedições: “Ele ficou um anos em Salzburgo para praticar. Ali mediu cada colina, registrou diariamente a pressão atmosférica, cartografou o campo magnético, analisou o ar, a água, a terra e a cor do céu.” (KEHLMANN, 2007, p. 34). Os processos ou estruturações transtemporais “relacionam-se, então, a um atravessamento incessante de distintos níveis de tempo” (ETTE, p.201, 2016).

O nível vetorial é visível nesse entrelaçamento de eventos entre descobertas, expedições e viagens de Humboldt, bem como estudos, análises e cálculos de Gauss. Em distintos capítulos, mas que por vezes se encontram em um ponto comum. “Ele soubera que um astrônomo alemão havia calculado a órbita de um novo planeta” (KEHLMANN, 2007, p.175). Nesse nível

movimentos também contribuem decisivamente para a constituição e semantização de espaços-de-vida (também no sentido de *motions* e *emotions*), sendo marcante a relacionalidade interna de um espaço dado em seus nexos com sua relacionalidade externa, que liga um determinado espaço com outros (ETTE, p.202, 2016).

Humboldt baseia-se em cálculos e estudos de Gauss expostos em diferentes capítulos da obra- isso mostra uma ligação entre espaços numa racionalidade interna. Além desse movimento vetorial entre diferentes focos narrativos, evidencia-se também a transitoriedade entre as áreas de conhecimento e entre diferentes lugares e paisagens.

3 I CIÊNCIA E LITERATURA: A CIÊNCIA EM REDE DE HUMBOLDT

Alexander von Humboldt foi um investigador e filósofo que envolveu as atividades científicas, estéticas, políticas e literárias, sendo, para o estudioso Ottmar Ette, “o primeiro teórico da globalização”. Humboldt teria dado extrema importância ao continente americano para a cosmopolítica. A ideia relacional de seu pensamento e de seu programa científico está baseada “em uma rede de correspondências que supera tanto as fronteiras nacionais e europeias quanto as disciplinares, inclui o desenvolvimento de uma visão multipolar da história e do futuro da humanidade” (ETTE, p.7, 2019).

Conforme já mencionado, o texto literário narra eventos da infância de Humboldt, o qual teria sido incentivado, junto do irmão Wilhelm von Humboldt, a estudar várias horas diárias, acompanhados de especialistas:

Quinze especialistas muito bem pagos davam aulas de nível universitário para os dois irmãos. Para o mais novo física, química e matemática; para o mais velho línguas e literatura; para ambos, grego, latim e filosofia. Doze horas por dia, todos os dias da semana, sem férias ou interrupções (KEHLMANN, 2007, p. 18).

Desde a infância, os irmãos teriam sido incentivados a estudar diferentes áreas e a dedicar-se às ciências. Humboldt em seus estudos, pesquisas, expedições sempre privilegiou as relações entre a razão, conhecimento acadêmico e a sensibilidade- o sentir, o vivenciar, o experienciar. Os sentidos eram muito explorados por Humboldt: audição, tato, paladar, olfato; sentir, cheirar, saborear e tocar faziam parte de diagnósticos, ponderações, experimentos e resultados. Para ele, a sensibilidade era algo extremamente relevante para se chegar a conclusões científicas. Observa-se isso na expedição à América: “A caminho da Espanha, Humboldt mediu todas as colinas que encontrou, subiu em todas as montanhas e colheu amostras de todas as rochas. Com uma máscara de oxigênio, explorou cada caverna até sua câmara mais profunda” (KEHLMANN, 2007, p. 37) e no capítulo 4. A Caverna pode-se observar isso em: “Ele medira a cor do céu, a temperatura dos raios e o peso da geada, experimentara excrementos de pássaros, estudara os abalos sísmicos e entrara na Caverna dos Mortos” (KEHLMANN, 2007, p. 64). Ao saber o quanto Humboldt

fazia medições em vários lugares por onde passava, as pessoas se questionavam sobre os propósitos do explorador “Ninguém viajava meio mundo para medir a terra que não lhe pertencia” (KEHLMANN, 2007,63).

Humboldt sempre se preocupou em registrar suas observações, coletar amostras e escrever cartas, para que dados não se perdessem e ao mesmo tempo, as pessoas soubessem sobre suas conquistas: “[...] começou a escrever sobre a luminosidade do ar, o vento tépido, os coqueiros e os flamingos” (KEHLMANN, 2007, p. 46) e “Quero que o mundo saiba de mim” (KEHLMANN, 2007, p.46).

Segundo a narrativa, Humboldt fazia da mensuração algo imprescindível para compreender a constituição de territórios, a formação de montanhas e cavernas, distâncias entre espaços, canais entre rios, entre outros: “Humboldt sempre ficava exultante quando algo era medido” (KEHLMANN, 2007, p.35). “Ele encontraria o canal e resolveria o mistério (entre os rios Orinoco e Amazonas)” (KEHLMANN, 2007, p. 68).

No texto: “Considerações sobre os conceitos de natureza, espaço e morfologia em Alexander von Humboldt e a gênese da geografia física moderna”, Antonio Carlos Vitte e Roberison Silveira entendem que Humboldt teria contribuído com a invenção artística e científica do conceito de paisagem geográfica: “a concepção de natureza incorporada por Humboldt considera um elemento unificador que liga o desenvolvimento natural ao do espírito” (VITTE, SILVEIRA, 2010, p.611).

Humboldt via a pintura da paisagem como uma linguagem que também permitia a pesquisa científica e, ao mesmo tempo, a instrução do ser humano. Mediada pela estética, a paisagem passou a ser compreendida como uma unidade viva e organizada, formada a partir das conexões entre os elementos da natureza; nela, a observação empírica e a contemplação teórica deveriam converter o espetáculo estético em conhecimento científico. (Conf. VITTE, SILVEIRA, 2010, p. 608) Assim, o ser humano é intermediário da razão e a vivência, sendo capaz de estabelecer relações entre a racionalidade e a sensibilidade, ou seja, entre ciência e literatura/arte.

Em uma conversa com Gauss fica explícito o pensamento de ambos sobre o fazer científico. Enquanto Gauss prefere ficar em seu escritório, pesquisar em livros, observar e calcular, focando no conhecimento científico, em teorias extraídas de textos escritos, Humboldt pensa que a ciência se faz no contato, na vivência com o objeto de pesquisa.

Ah, exclamou Humboldt, e o que era ciência então?

Gauss deu uma tragada no cachimbo. Um homem sozinho numa escrivaninha. Uma folha de papel diante de si, quando muito um telescópio, o céu límpido do lado de fora. Se esse homem não desistisse enquanto não compreendesse.

Talvez isso fosse ciência.

E se esse homem saísse viajando?

Gauss sacudiu os ombros (KEHLMANN, 2007, p.221).

Apesar de essa citação ser parte de um texto literário, textos de Humboldt esboçam o contato com a natureza e o modo como ele vê os elementos da natureza de forma mais sensível e detalhada. Isso é manifesto em um dos ensaios de Humboldt (2005, v.2, p.331-332), “a criação da planta alcança a imaginação, haja vista que a amplitude de suas formas, sempre presente na massa, revela o passado conectado por um privilégio especial, a expressão da força sempre renovada”. (HUMBOLDT, Alexander von. *Cosmos, Ensayo de una descripción física del mundo*, 2005 *apud* VITTE, SILVEIRA, 2010, p.619).

Para os pesquisadores, a obra *Cosmos* seria uma “tentativa de tornar científica aquela voz que só se ousou pronunciar na medida do dom artístico”. Humboldt, ao falar dos sentidos, traz a ideia de rede, em que todas as coisas estariam ligadas de alguma maneira:

A descrição do mundo, tomado como objeto dos sentidos exteriores, necessita indubitavelmente do concurso da física geral e da história descritiva; mas a contemplação das coisas criadas, ligadas entre si e formando um todo animado por forças interiores, dá à ciência que nos ocupa nesta obra um caráter particular. (Humboldt, 2005, v.1, p.42 *apud* VITTE, SILVEIRA, 2010, p.614).

A ciência em rede de Humboldt visa uma impressão total e pode ser entendida como parte integrante de uma prática científica relacional que atravessa os mais diversos conhecimentos e disciplinas.

A geografia física de Humboldt é voltada para todas as contribuições científicas, sejam quais forem as áreas que se delimitem no estudo de cada dado particular. Sua ciência está para além das fronteiras e se vale, paradoxalmente, dos frutos e das contribuições dos diferentes ramos especializados do saber. A geografia física é, portanto, o ponto de encontro e entendimento das relações e conexões no nível terrestre; a unificação científica dos domínios orgânicos e inorgânicos; a junção de subjetividade e objetividade na análise da natureza (VITTE, SILVEIRA, 2010, p.622).

Neste sentido, eleva-se o quanto a objetividade e a subjetividade são evidenciados quando Humboldt estuda a natureza. O texto literário pode, de forma única, demonstrar esse todo, essa rede de elementos interconectados e dependentes. A literatura traz uma análise que abrange a sensibilidade, o saber, o que vai muito além da leitura de livros, da coleta de dados e dos cálculos. No romance *A medida do mundo*, há um momento em que Humboldt diz: “A natureza falava a mesma língua em todos os lugares”. (KEHLMANN, 2007, p. 69) e “Não era a luz que iluminava, e sim o conhecimento!” (KEHLMANN, 2007, p.64). O conhecimento, apesar de ser baseado em estudos científicos é também adquirido nas práticas e vivências ligados ao processo de pesquisa.

Este acentua que o Novo Continente teria se tornado um lugar de Ciência alimentada pela euforia- sempre uma ciência móvel na prática científica Humboldtiana. Humboldt teria extraído amostras e realizado medidas como em um laboratório móvel- em investigações terrestres e astronômicas: “As constelações do novo hemisfério, apenas parcialmente registradas nos atlas celestes. A outra metade do céu e da Terra.” (KEHLMANN, 2007, p.

44). Com essa ciência móvel, Humboldt trouxe o movimento entre regiões onde investiga os objetos de pesquisa, bem como um movimento interno dos sujeitos da pesquisa. Segundo Ette, ele nunca perdeu a capacidade de admirar face a face seus objetos de pesquisa⁵ (ETTE, 2016, p.89).

O contato direto com os elementos investigados emerge percepções plurais. Birgitt Flohr, em seu texto: “*The Relationship between Literature and Science in the Nineteenth Century*”, acentua que a literatura da época respondia a descobertas específicas e a “Grandes movimentos conceituais que mudaram os modos pelos quais apreendemos a própria natureza da realidade”⁶ (Chapple, 1986 p.4 apud Birgitt Flohr, p.4). Para Flohr, isso talvez teria acontecido, pois a ciência estava mais próxima da cultura geral, trazendo uma linguagem comum próxima à dos textos literários. As ideias não teriam se movido da ciência para a literatura, mas teriam se movido de forma diferenciada ao: “flutuar livre de seus contextos definidores [...] para germinar em solo estranho e se tornar parte de um ecossistema completamente novo”⁷ que seria a literatura. (Chapple, 1986, p. 19 apud Birgitt Flohr, p.4). Sentença que marca o uso de figuras de pensamento, semânticas, de sintaxe ou harmonia, mesmo que ocorram em descrições científicas. Trata-se de uma relação alusiva à ideia de um “laboratório de ficção”, pois explora conceitos científicos no fator humano. Desta forma, os textos literários seriam capazes de desenhar, traçar as inferências das teorias que a ciência fornece e explorá-los em suas narrativas (Gilmour, 1993, p. 115 apud Birgitt Flohr p.7).

Nesta acepção, a obra literária *A medida do mundo* ilustra como se pode configurar um texto contendo dados reais, fictícios, estudos teóricos, pesquisa de campo e descobertas científicas, numa aproximação da ciência e da literatura, como uma rede que interliga o Todo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, observa-se através da análise de *A medida do mundo*, o quanto a literatura e a ciência trazem contribuições mútuas, pode-se descrever de modo literário, um texto científico, abordando conceitos e teorias, bem como teorias e abordagens científicas podem ser inseridas no texto literário.

A estrutura de *A medida do mundo* e os conteúdos envolvidos na narrativa exemplificam a polilógica na literatura. Essa dinâmica de movimento específica, em movimentos de nível temporal (por não apresentar ordem cronológica dos fatos) e de nível vetorial (por partir de distintas direções e ir para outras direções e/ou até imprevistas), mesmo que apresente descontinuidade na construção narrativa, uma lógica interpretativa

5 Humboldt's scientific practice in America was that of a euphoric science in the sense that amid all the measurements and investigations, all the references and comparisons, he never lost his capacity for wonder vis-à-vis his research objects.

6 great conceptual movements that shift the ways in which we apprehend the very nature of reality.

7 float free of their defining contexts [...] to germinate in strange soil and become part of a completely new ecosystem.

é construída e permite ao leitor a compreensão do que foge aos limites disciplinares e perpassa fronteiras espaciais.

Os capítulos intercalam eventos da vida, pesquisas e descobertas de Carl Friedrich Gauss em matemática, astronomia e física e de Alexander von Humboldt nas áreas de antropologia, etnografia, física, geografia, geologia, mineralogia e botânica, além do mais, traçam os movimentos de Humboldt entre países e continentes. Humboldt teria sido o primeiro teórico da globalização, (segundo Ette), que em sua transitoriedade entre áreas de conhecimento, lugares e paisagens, ultrapassa fronteiras físicas e contribui em avanços científicos, estéticos, políticos e literários.

A ideia da invenção artística e científica do conceito de paisagem geográfica considera que a “observação empírica e a contemplação teórica deveriam converter o espetáculo estético em conhecimento científico”. O texto literário de Kehlmann trouxe aspectos científicos de distintas áreas que puderam ser compreendidos de um modo unificado (na ciência em Rede de Humboldt) e condensados numa configuração literária (na ficção). Portanto, através do romance em estudo é possível aclarar que na literatura, nesse ecossistema novo, se pode “flutuar livre de contextos definidores”.

REFERÊNCIAS

ETTE, Ottmar. *WeltFraktale: Wege durch die Literaturen der Welt*. Stuttgart: J.B. Metzler, 2017.

_____. Alexander von Humboldt: The American Hemisphere and TransArea Studies. In: *IBEROAMERICANA. América Latina - España – Portugal*. Vol.5, n 20. ISSN (online): 2255-520X, 2005. p. 85-108. Disponível em:< <https://journals.iai.spkberlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/967>>. Acesso em 10 Jul. 2019.

_____. Pensar o futuro: a poética do movimento nos Estudos. *ALEA*: Rio de Janeiro. vol. 18/2 - p. 192-209. Mai-ago. 2016.

_____. Alexander von Humboldt y América Latina. Introducción. *IBEROAMERICANA. América Latina - España – Portugal*. Vol. 19, n 70. Disponível em: < <https://journals.iai.spkberlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/2536/2097>> Acesso em Acesso em 10 Jul. 2019.

FLOHR, Birgitt. The Relationship between Literature and Science in the Nineteenth Century A Discussion of an Interdisciplinary Approach. https://www.itp.uni-hannover.de/fileadmin/itp/user/ag_flohr/papers/m-res-meth1.pdf

VITTE, Antonio Carlos; SILVEIRA, Roberison Wittgenstein Dias. Considerações sobre os conceitos de natureza, espaço e morfologia em Alexander von Humboldt e a gênese da geografia física moderna. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. Rio de Janeiro, v.17, n.3, jul-set. 2010, p.607-626.

KEHLMANN, Daniel. *A medida do mundo*. Trad. Sonali Bertuol. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOBRE A ORGANIZADORA

GABRIELA CRISTINA BORBOREMA BOZZO - Bacharela e licenciada em Letras (UNESP, 2017), mestra em Estudos Literários (UNESP, 2019) e especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (UTFPR, 2020). Na graduação, desenvolveu Iniciação Científica Departamental, cujo título foi “Traços do Surrealismo em A torre da Barbela, de Ruben A.”, em que foram investigados aspectos do surrealismo no romance que constituiu o corpus da pesquisa, que recebeu Menção Honrosa no Congresso de Iniciação Científica da UNESP em 2016. Ainda na graduação, foi monitora voluntária e, posteriormente, bolsista de Literatura Portuguesa, momento em que teve a oportunidade de ministrar aulas eletivas para sua própria turma. Já no mestrado, foi bolsista CNPq e, na dissertação intitulada “A não-pertença em Os meus sentimentos, de Dulce Maria Cardoso”, definiu a não-pertença segundo a psicologia social e averiguou a construção desse tema pelas categorias narrativas no romance estudado. Por fim, na especialização, averiguou o problema do ensino de dissertação argumentativa no contexto pré-vestibular, propondo uma metodologia de ensino para tal. Atualmente, almeja dar continuidade aos estudos sobre a obra de Dulce Maria Cardoso, investigando outros aspectos de sua produção literária.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alberto Caeiro 158, 161, 163

Alciene Ribeiro 120, 121, 123, 124, 126

Ana Miranda 98, 101

Antoine de Saint-Exupéry 29, 41

Aprendizagem 18, 20, 21, 25, 26, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57

B

Bolívia 1, 2, 3, 5, 6

Brasil 1, 2, 3, 6, 17, 45, 47, 48, 49, 51, 53, 56, 62, 70, 83, 91, 96, 97, 99, 100, 101, 110, 118, 119, 121, 129, 137, 140, 143

C

Ciberespaço 83, 85, 88, 89, 90, 91

Cidade 15, 58, 60, 64, 69, 73, 75, 76, 103, 118, 121, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144

Ciência 26, 28, 32, 33, 70, 93, 101, 114, 117, 152, 155, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 173

Conto 38, 47, 56, 120, 123, 124, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 137, 138, 139

Criança 5, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 86, 117, 160

Cultura 1, 2, 3, 5, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 27, 30, 51, 59, 61, 70, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 96, 105, 110, 112, 129, 133, 136, 145, 165, 172

D

Daniel Kehlmann 165

Desenvolvimento 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 45, 46, 47, 48, 51, 55, 56, 57, 58, 62, 70, 84, 85, 86, 87, 90, 102, 105, 133, 134, 169, 170

Drummond 24, 149, 150, 153, 154, 155, 157

E

Educação infantil 10, 13, 14, 17, 18, 21, 23, 27, 28, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57

Ensino 3, 7, 20, 21, 23, 28, 43, 44, 45, 49, 51, 55, 56, 58, 60, 62, 63, 65, 69, 70, 72, 88, 141, 174

Erotismo 97, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 157

Escola 2, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 28, 50, 51, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 67,

68, 69, 70, 85, 88, 117, 118, 128, 141

Ésquilo 71, 72, 73, 74, 75, 76, 80

Existência 3, 21, 26, 29, 30, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 48, 59, 60, 61, 64, 77, 103, 107, 114, 115, 132, 143, 146, 159, 163, 168

F

Fala 1, 2, 3, 6, 7, 12, 13, 22, 24, 25, 28, 45, 48, 61, 67, 128

Filosofia 7, 8, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 72, 78, 80, 81, 82, 131, 160, 161, 164, 169

França Pinto 141, 144

Fronteira 1, 3, 139

J

José de Alencar 92, 93, 95, 96

Justiça 6, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 115

Juventude 83, 85, 86, 87, 91, 143, 146

L

Leitura 3, 7, 15, 16, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 45, 47, 48, 49, 52, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 78, 83, 85, 88, 89, 90, 91, 100, 109, 114, 116, 122, 129, 150, 171

Linguagem 1, 2, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 22, 25, 26, 28, 30, 47, 53, 60, 61, 99, 100, 109, 111, 132, 149, 163, 170, 172

Literatura 1, 2, 3, 7, 13, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 27, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 98, 100, 109, 111, 113, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 129, 137, 139, 140, 143, 145, 157, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174

Literatura contemporânea 127, 128, 129

Literatura infantil 18, 19, 21, 22, 23, 26, 27, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 55, 56, 57

M

Machado de Assis 113, 114, 118, 129

Metaficção histórica 98, 104

Modernismo 69, 111, 149, 150

Mortalidade materna 92, 93, 96

Mundo 1, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 15, 19, 20, 21, 22, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 84, 86, 88, 90, 91, 101, 105, 106, 107, 121, 134, 151, 156, 157, 158, 160, 161, 164, 165, 167, 168, 170, 171, 172, 173

O

Ontologia 2, 8, 29, 36, 158, 160, 161, 162, 163

P

Paternidade 113, 117, 118

Patriarcado 113, 114, 115

Paul Ricoeur 71, 72, 78, 80, 82

Perda gestacional 92, 93, 95, 96

Poesia 8, 15, 17, 24, 25, 27, 29, 59, 134, 135, 141, 144, 149, 152, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164

R

Realismo 69, 128, 129

Romantismo 69, 93, 142

Rubem Fonseca 127, 128, 129, 130, 137

S

Século XXI 83, 91, 167

Seringueiro 1, 2, 3, 5, 6

Servidão 120, 122, 125

Submissão 1, 10, 43, 71, 83, 103, 120, 122, 124, 125, 127, 149, 165

T

Tradição oral 10, 11, 13, 14, 16, 45

U

Urbano 86, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137

V

Viagem 106, 117, 165, 166, 167

Vingança 71, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 151

Violência 77, 78, 79, 104, 107, 108, 126, 127, 128, 132, 133, 137, 138, 139, 140, 151, 152



Literatura

e a reflexão sobre os processos de
simbolização do mundo

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Literatura

e a reflexão sobre os processos de
simbolização do mundo

 www.arenaeditora.com.br

 contato@arenaeditora.com.br

 @arenaeditora

 www.facebook.com/arenaeditora.com.br