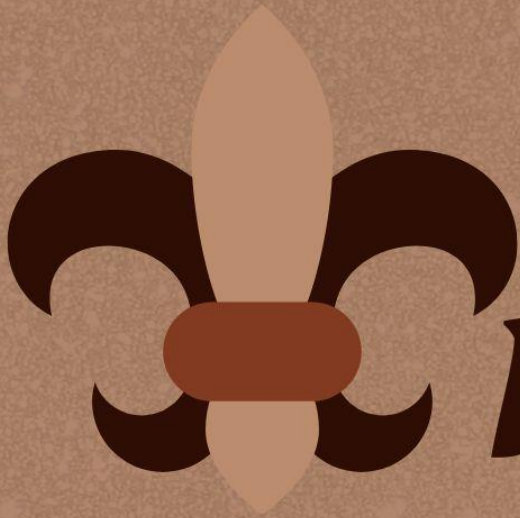


ISSN 1984-0705



RÁTILLO



REVISTA DISCENTE DE ESTUDOS
LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

VOL. 17, N. 2, 2024

CRÁTILLO

Revista Discente de Estudos Linguísticos e Literários
Centro Universitário de Patos de Minas

UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas

Reitor

Henrique Carivaldo de Miranda Neto

Pró-reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão

Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues

Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças

Pablo Fonseca da Cunha

Coordenadora de Extensão

Adriana de Lanna Malta Tredezini

Diretora de Graduação

Mônica Soares de Araújo Guimarães

Coordenador do Núcleo de Editoria e Publicações

Geovane Fernandes Caixeta

A **Revista Crátilo** é um periódico acadêmico e científico, editado semestralmente, destinado à publicação de artigos, ensaios, resenhas, entrevistas e relatos de experiência de alunos dos cursos de Letras ou áreas afins, que estejam em nível de graduação, especialização, ou que sejam recém-graduados.

Catálogo na Fonte
Biblioteca Central do UNIPAM

C875 Crátilo [recurso eletrônico] / Centro Universitário de Patos de Minas.
– Dados eletrônicos. – Vol. 1 (2008)-. – Patos de Minas : UNIPAM,
2008-

Anual: 2008-2011. Semestral: 2012-
Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br>>
ISSN 1984-0705

1. Literatura – periódicos. 2. Estudos literários. 3. Literatura – análise do discurso. 4. Estudos linguísticos. I. Centro Universitário de Patos Minas. II. Título.

CDD 805

CRÁTILLO

Revista Discente de Estudos Linguísticos e Literários
Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 1984-0705

Volume 17, número 2, jul./dez. 2024

Patos de Minas: Crátilo, UNIPAM, v. 17, n. 2, jul./dez. 2024: 1-93



Centro Universitário de Patos de Minas



Núcleo de Editoria e Publicações

Crátilo © Revista do Centro Universitário de Patos de Minas
<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/cratilo>
E-mail: revistacratilo@unipam.edu.br

Editor responsável

Geovane Fernandes Caixeta

Conselho Editorial Interno

Carlos Roberto da Silva
Carolina da Cunha Reedijk
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes
Geovane Fernandes Caixeta
Gisele Carvalho de Araújo Caixeta
Mônica Soares de Araújo Guimarães

Conselho Consultivo

Ana Cristina Santos Peixoto
Bruna Pereira Caixeta
Carlos Alberto Pasero
Eliane Mara Silveira
Elaine Cristina Cintra
Erislane Rodrigues Ribeiro
Fábio Figueiredo Camargo
Hélder Sousa Santos
Helena Maria Ferreira
João Bosco Cabral dos Santos
José Olímpio de Magalhães
Luís André Nepomuceno
Manuel Ferro
Maria Aparecida Barbosa
Maria do Carmo Viegas
Maria José Gnatta Dalcuche Foltran
Mateus Emerson de Souza Miranda
Roberta Guimarães Franco Faria de Assis
Silvana Capelari Orsolin
Silvana Maria Pessoa de Oliveira
Sueli Maria Coelho
Susana Ramos Ventura
Teresa Cristina Wachowicz

Revisão

Geovane Fernandes Caixeta
Rejane Maria Magalhães Melo

Diagramação e Formatação

Jordana Bastos Mesavila

Sumário

ARTIGOS

Perceção dos professores portugueses (educação especial) sobre os impactos da sua formação e experiência prática no contexto inclusivo 6

Ernesto Candeias Martins

Regina Aparecida Felgueiras Caló Canteiro

A forma da expressão, a substância da expressão e a função semiótica como o princípio de formalização linguística dos sons da língua na glossemática de Hjelmslev 29

Fábio Luíz de Castro Dias

Crítica textual: para além da restituição do texto 48

Stephanie Chantal Duarte Silva

Poesia, canção e fotografia: uma elegia em três atos..... 55

Monique Almeida Silveira Barreto

Gênero e corpo em devir: poética afrodescendente e feminismo brasileiro 62

Deivide Almeida Ávila

Ozana Sacramento

O cotidiano vivido e não vivido na poesia de Bruna Beber e Jeanne Callegari 71

Ana Érica Reis Da Silva Kühn

Sofia Lorie Coimbra

RESENHAS

Resenha: *Figurações do imaginário cinematográfico na contemporaneidade* 87

Lucas Tokuhara

Tiago Collect

Resenha: *O cortiço*, de Aluísio Azevedo..... 91

Laura Giséli Ceolin Mess

Perceção dos professores portugueses (educação especial) sobre os impactos da sua formação e experiência prática no contexto inclusivo

Perception of Portuguese teachers (special education) on the impacts of their training and practical experience in the inclusive context

ERNESTO CANDEIAS MARTINS

Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal)

E-mail: ernesto@ipcb.pt

REGINA APARECIDA FELGUEIRAS CALÓ CANTEIRO

Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal)

E-mail: reginacalo@hotmail.com

Resumo: Utilizando uma metodologia mista (estudo exploratório, transversal, descritivo, explicativo e analítico, realizado em 2023), abordámos os impactos da formação e experiência prática dos professores portugueses de educação especial no contexto da educação inclusiva, tendo em conta a legislação em vigor e a diferenciação pedagógica. Aplicámos um inquérito por questionário (amostra de N=72 professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico) e realizámos observação documental, observação não participante e entrevistas semiestruturadas aos responsáveis. Os dados foram submetidos a tratamento estatístico (Qui-quadrado, teste de Fisher) e análise de conteúdo, permitindo a verificação das seguintes questões: analisar a prática pedagógica do "professor inclusivo"; conhecer as opiniões dos professores sobre medidas inclusivas; compreender a profissão docente no âmbito da educação especial para a inclusão e aprendizagens inclusivas; averiguar se a formação e experiência implicam um melhor sucesso nos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e determinar se as medidas implementadas nas escolas promovem a inclusão. Os resultados confirmaram que os professores conhecem o regime jurídico e que a formação (inicial e contínua) é determinante para a implementação de estratégias adequadas.

Palavras-chave: inclusão; formação professores; diferenciação pedagógica; educação especial; experiência docente.

Abstract: Using a mixed methodology (exploratory, cross-sectional, descriptive, explanatory, and analytical study conducted in 2023), we addressed the impacts of training and practical experience of Portuguese special education teachers in the context of inclusive education, considering current legislation and pedagogical differentiation. A survey questionnaire (sample of N=72 teachers from the 2nd and 3rd Cycles of Basic Education) was applied, along with document analysis, non-participant observation, and semi-structured interviews with the responsible parties. The data were subjected to statistical treatment (Chi-square, Fisher's test) and content analysis, enabling the verification of the following questions: analyzing the pedagogical practice of the "inclusive teacher"; understanding teachers' opinions on inclusive measures; comprehending the teaching profession within the scope of special education for inclusion and

inclusive learning; investigating whether training and experience lead to better success for students with special educational needs (SEN); and determining if the measures implemented in schools promote inclusion. The results confirmed that teachers are familiar with the legal framework and that training (both initial and ongoing) is crucial for the implementation of appropriate strategies.

Keywords: inclusion; teacher training; pedagogical differentiation; special education; teaching experience.

1 ASPETOS INTRODUTÓRIOS

A "Educação Inclusiva" constitui um princípio de orientação geral da educação e da aprendizagem para todos os alunos sem distinção, segundo a UNESCO (2020), que utiliza o termo "inclusão" no âmbito educativo, e não "educação inclusiva", pois este último termo remete-nos a algo que já está concluído ou terminado, ou seja, que todos os sujeitos em questão já estejam incluídos. Sabemos que a escola tem a missão de saber lidar com as diferenças e a diversidade, lutando contra as desigualdades e dando as mesmas oportunidades a todos os alunos (especialmente os com necessidades especiais) e, por isso, os seus retos inclusivos orientam-se à promoção de uma pedagogia diferenciadora centralizada no aluno, na procura de estratégias e soluções pedagógicas de apoio ao aprender, uma flexibilização curricular e de prática pedagógica (Rodrigues, 2016). Ou seja, encontrar meios e adotar novos procedimentos que gerem inovação e garantam o desenvolvimento educativo de todos os alunos com ambientes e práticas mais inclusivas, respeitando os Direitos Humanos (Ainscow, 2019; Alves, 2019).

A inclusão educativa determina que a escola proporcione aos alunos um espaço comum, dando-lhes oportunidades para realizarem as suas aprendizagens significativas. No entender de Costa (2018, p. 4), "[...] falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito". Por isso, é nosso propósito aferir a opinião dos professores relativamente ao contexto da educação inclusiva nas escolas portuguesas, atendendo às recentes alterações do regime jurídico e à diferenciação pedagógica. É óbvio que os professores são essenciais no processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais (doravante NEE) e na avaliação das práticas pedagógicas, sendo pertinente a forma como eles encaram a profissão docente, desde a formação inicial e continuada, relativamente à educação inclusiva (Arnaiz; De Haro; Azorín, 2018; Fonseca, 2022). A diferenciação pedagógica para os alunos com NEE deve ser considerada uma boa prática de inclusão e, por isso, é preciso gerir a turma, que constitui uma dimensão do conhecimento docente na implementação da pedagogia inclusiva, com atitudes do professor face à diferença e face ao currículo (IGEC, 2016).

As perspetivas e a forma de concretizar a educação inclusiva na escola têm sido um tema de preocupação. Em termos de regime jurídico, o Decreto-Lei n. 319/91, de 23 de agosto, divulgou o ensino especial (Portugal, 1991). Seguiu-se o Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de janeiro, que criou o conceito de "educação especial" (Portugal, 2008). Mais recentemente, o Decreto-Lei n. 54/2018, de 6 de julho, com a respetiva alteração pela Lei

n. 116/2019, de 13 de setembro, modificou essa concepção para "escola inclusiva" (Portugal, 2019). A evolução da legislação sobre a inclusão assentou em boas práticas das escolas, de tal modo que o Ministério da Educação português (MEC), através da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo, publicou manuais de apoio à prática da educação especial, alertando para medidas e indicadores de análise, as unidades de apoio especializado, centros de recurso para a inclusão, programas curriculares, etc. (DGIDC, 2011).

Efetivamente, é essencial que os professores em contexto escolar sejam formados para incluir e promover práticas inclusivas (Silva; Leite, 2015), pois desempenham um papel determinante na formação das novas gerações e na transformação socioeducativa. A eles cabe, desde a formação inicial e continuada, até à experiência profissional, desenvolver o processo de inclusão no contexto escolar (Sousa, 2017). Esta questão associa-se aos desafios contemporâneos nas escolas, como os efeitos da pandemia, o fluxo das migrações, os conflitos e os avanços tecnológicos, que perspetivam as funções educativas pela equidade, diversidade e inclusão (Gonçalves, 2018; Rodrigues, 2014).

A profissão docente, portanto, confronta-se com exigências cada vez mais complexas e com expectativas sob a pressão da qualidade e do sucesso escolar (bons resultados), além das necessidades de atender ao bem-estar e à cidadania (Rocha, 2021). Isso implica um profissionalismo docente mais amplo, uma intensificação do trabalho em prol da diversidade e da diferenciação pedagógica, numa lógica de *accountability* e pluralidade cultural. Portanto, é necessário valorizar a profissão e a experiência do professor de educação especial, sabendo que a formação inicial e contínua não se restringe apenas a cursos, conhecimentos e práticas acumuladas, mas fundamentalmente a um trabalho de reflexividade crítica sobre as suas próprias práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (Rebelo, 2011).

Realizámos, no ano de 2023, um estudo exploratório, transversal, descritivo e explicativo, de metodologia mista/híbrida perante as perceções dos professores em relação à inclusão, as quais estão presentes na prática pedagógica (Messiou, 2016). Neste sentido, a formação dos professores pode ser uma contingência para produzir essas atitudes, mas, na maioria das vezes, elas constroem-se pela experiência profissional (Almeida, 2019; Inês; Seabra; Pacheco, 2021). Ou seja, as práticas pedagógicas dos professores para o ensino inclusivo associam-se à sua qualificação e ao meio social escolar (Silva Neto *et al.*, 2018).

Os resultados decorrentes do inquérito e das entrevistas confirmaram que os professores possuem as competências referidas no normativo jurídico (Portugal, 2019). As percentagens de respostas de concordância sobre as competências referidas pelos docentes de educação especial destacam a relevância de: (i) recurso especializado de estratégias de diferenciação pedagógica; (ii) colaboração com todos os docentes do ensino regular e com as lideranças; (iii) promoção do trabalho colaborativo com corresponsabilização; (iv) articulação com técnicos especialistas para a diferenciação dos meios, materiais de aprendizagem e de avaliação; (v) utilização de recursos especializados na implementação das aprendizagens; (vi) participação como elemento do centro de apoio à aprendizagem e como docente para todos os alunos da escola.

Os professores em estudo demonstraram o que é referido por Borges (2020), Madureira e Leite (2019) e Salazar (2021), ou seja, o docente de educação especial deve ser entendido como um especialista com duplas funções: especialista na planificação e intervenção com alunos que apresentam problemáticas específicas e especialista em pedagogia inclusiva, colaborando com todos os professores e outros profissionais para a construção de ambientes de aprendizagem onde todos os alunos participam e experienciam situações de sucesso em termos de desenvolvimento pessoal, social e escolar.

A estrutura metodológica deste texto compõe-se de três pontos de abordagem: o primeiro ponto destina-se ao enquadramento teórico-conceitual, clarificação de conceitos, referência à legislação e a determinados estudos que nos serviram de base, especialmente o de Canteiro (2023); o segundo indica a metodologia empírica realizada, incluindo as questões, o processo de amostragem, a caracterização dos sujeitos em estudo e as técnicas de recolha de dados; e o último à análise, tratamento e explicação dos resultados.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Quando nos referimos à educação especial, remetemo-nos para a educação inclusiva, pois, para que a inclusão se concretize, é necessária a mobilização de vários atores e setores, como o setor político, social e institucional. É fundamental compreender o papel e a ação do professor nesses contextos inclusivos (Almeida, 2019; Alves, 2019). Por isso, questionamos a relação entre a formação dos professores de Educação Especial (competências) e os princípios essenciais que uma escola inclusiva exige (CNE, 2018). A análise da abordagem das NEE no currículo de formação inicial dos professores é indicadora dos princípios subjacentes e dos modelos de formação que se defendem há mais de três décadas, ao incluir essas competências nos futuros professores para lidarem com crianças/jovens com NEE (Silva Neto *et al.*, 2018).

Deste modo, o conceito de inclusão deve assegurar uma educação para todos e, para tal, é importante um bom desempenho profissional do professor no que respeita ao ato educativo, às suas práticas e relação pedagógica, e na aplicação de metodologias e estratégias de ensino que facilitem o acesso e o sucesso da aprendizagem de todos os alunos (Canteiro, 2023). Não é desejável uma formação específica para a inclusão, pois, na sua verdadeira aceção, a formação prepara ou aprofunda o ensino de todos os alunos (Silva; Ribeiro; Carvalho, 2014).

Nesse sentido, toda a formação é para a inclusão e não é desejável falar de uma formação específica para a inclusão. Trata-se de um enorme desafio para todos os profissionais e técnicos da educação, pois a educação inclusiva preconiza uma educação para todos, promove o sucesso de todos no geral e de cada um em particular, e, por isso, baseia-se nos direitos de igualdade de oportunidades e não de discriminação (Correia, 2013). Ou seja, a educação inclusiva produz mudança nos valores da educação, o que implica desenvolver novas políticas de reestruturação educativa.

2.1 REGIME JURÍDICO REGULADOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

O princípio da inclusão surge com a Declaração de Salamanca, que propôs “Os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e respetivo Enquadramento da Ação”, resultante da Conferência Mundial da UNESCO em 1994. Esta declaração consubstancia a exigência de as escolas integrarem todas as crianças, independentemente das suas condições pessoais, psicológicas, físicas, linguísticas ou sociais, pois, na escola, todos os alunos aprendem juntos (DGIDC, 2011). Surge assim uma pedagogia centrada no aluno e uma “educação para todos”, ou seja, a “Escola Inclusiva”, seguindo a orientação de uma educação inclusiva que proporciona um atendimento de qualidade, adequado às suas necessidades e em equidade. Assim, a noção de inclusão converte-se numa dimensão humana, afetivo-emocional e social que a distingue do conceito de integração e cria um novo modelo de escola num sentido de comunidade entre todos (Rodrigues, 2018).

Mais tarde, em 2007, realizou-se a cimeira no quadro da presidência portuguesa da União Europeia, em que o Ministério da Educação, com a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE, 2008), publicou “Young Voices: Meeting Diversity in Education”, no qual os jovens expressaram as suas ideias sobre educação inclusiva, defendendo os seus direitos e fazendo críticas essenciais enquanto membros da sociedade. Ou seja, o conceito de inclusão vai além das NEE, pois assume a existência de uma heterogeneidade entre os indivíduos, considerada como fator positivo, gerador de um ambiente educativo mais enriquecedor e proveitoso para todos. Daí que uma escola que pratique uma política e cultura inclusiva constitui o grande desafio no sistema educativo e ainda aposta numa educação e/ou pedagogia diferenciadora, que cria oportunidades de aprendizagens significativas e personalizadas, num contexto prático rico em experiências e interações (Artiles; Kozleski; Waitoller, 2011; Duk; Murillo, 2018).

Posteriormente, foi publicado o Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de janeiro, revogando o Decreto-Lei n. 319/91, de 23 de agosto, que tinha como propósito regulamentar a Educação Especial. Este novo diploma surgiu no âmbito da educação inclusiva, para responder às características e necessidades diversas dos alunos, com apoios especializados (Rodrigues, 2016, 2017). Este normativo prevê ainda a criação de “escolas de referência” para atender necessidades específicas (surdez, cegueira ou baixa visão, autismo e multideficiência), definindo as etapas do processo de encaminhamento do aluno para os serviços de educação especial, desde a referenciação à avaliação da problemática do aluno (com base na Classificação Internacional de Funcionalidade – CIF) até à elaboração de um Relatório Técnico-Pedagógico baseado na avaliação realizada. Caso se confirmasse a existência de necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente, seria elaborado um Programa Educativo Individual (PEI).

Foram adotadas as seguintes medidas educativas: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual (CEI) e tecnologias de apoio. Foi ainda introduzido um Plano Individual de Transição (PIT) como preparação do aluno para a vida pós-escolar, aplicável a alunos CEI com 15 ou mais anos de idade (IGEC, 2016). Esta legislação apresenta pontos positivos promotores

da inclusão, como a criação de unidades especializadas para o atendimento de diversas problemáticas na própria escola regular, permitindo a retirada de alguns alunos das escolas especiais (CNE, 2018).

Mais tarde, surge o Decreto-Lei n. 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva (Portugal, 2018), substituindo o diploma anterior e promovendo princípios e normas que garantem a inclusão enquanto processo que visa à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (n. 1, art. 1.º). Este diploma orienta-se por uma perspectiva inclusiva que reforça o direito de cada aluno a uma educação adequada às suas potencialidades, expectativas e necessidades, num leque de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural promotor da participação, progresso e equidade (MEC, 2018).

Aquele diploma considera a “[...] Inclusão como um valor transversal a toda a escola que se propõe a educar todos os seus alunos a partir das suas diferenças, sejam elas de género, etnia, deficiência ou processo de aprendizagem” (Portugal, 2018). No seu art. 3º, determina um conjunto de princípios e orientações para uma filosofia inclusiva baseada na Educabilidade universal; Equidade; Inclusão no acesso ou participação; Personalização (abordagem multinível); Flexibilidade (curricular, espaços e tempos escolares); Autodeterminação (necessidades, interesses e preferências, identidade cultural e linguística); Envolvimento parental (direito à participação e à informação) e Interferência mínima.

Pereira (2018) considera que aquele diploma abandona uma concepção restrita de medidas de apoio ao adotar uma visão mais ampla da escola como um todo, na multiplicidade das suas dimensões e na interação delas. Esta visão inclui um leque de respostas, ações, estratégias e medidas organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais.

2.2 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAREM EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

Se promovemos nos (futuros) professores a reflexividade para as situações de prática pedagógica, construímos um dos propósitos da profissão docente, gerando mudanças consistentes em contextos inclusivos. Analisemos a questão pertinente oriunda da literatura: "Existe uma formação para a inclusão?"

Ora, a formação inicial para a inclusão tem sido defendida em múltiplos pareceres, recomendações e relatórios técnicos nacionais e internacionais. No entanto, ela surge quase sempre como uma necessidade do sistema e dos professores, cabendo a estes últimos a sua operacionalização. A nível internacional, documentos da UNESCO e da OCDE salientam a necessidade de encorajar a utilização de métodos de planeamento baseados nas necessidades e interesses dos alunos, de sensibilizar os professores para a importância do trabalho colaborativo, de promover a mudança de atitudes face à diferença e a procura de estratégias adequadas a cada aluno através da reflexão sobre a prática (Silva; Leite, 2015).

De facto, na formação inicial, a inclusão de alunos com NEE deveria constituir uma orientação transversal do currículo (Madureira; Leite, 2019), integrada nos temas (pedo)pedagógicos gerais (pedagogia de ensino, currículo, ética profissional, articulação com as famílias), mas também nas abordagens didáticas de cada área disciplinar. Essa inclusão deve ser desenvolvida e aprofundada em situações de iniciação à prática profissional e assente numa atitude crítica da realidade educativa, através da investigação.

Efetivamente, a formação (inicial e continuada) dos professores, associada à experiência docente, orienta-se para a construção do conhecimento profissional. Neste caso em particular, para a construção do conhecimento profissional docente, pois as escolas não se tornam inclusivas apenas ao transportar o pensamento e as práticas da educação especial para contextos regulares de ensino (Messiou *et al.*, 2016, p. 54). Essas boas intenções de medidas individualizadas no contexto do grupo/turma implicam a transposição de procedimentos da educação especial para o contexto de sala de aula regular, tendendo a manter e/ou acelerar diferenças existentes. Ou seja, na nossa perspectiva, a inclusão exige competências pedagógicas (conceções curriculares e didáticas) e profissionais adequadas à docência, bem como um conhecimento profissional sólido nas suas várias dimensões (Canteiro, 2023; Ferreira, 2019).

Evidentemente, a formação inicial (e as ações de formação contínua) dos professores e a inclusão de alunos com NEE em contextos diversificados devem constituir uma orientação transversal do currículo (Borges, 2020; Fonseca, 2022). Esta formação deve integrar temáticas (psico)pedagógicas específicas, articuladas com a participação das famílias, além das abordagens didáticas de cada área disciplinar, desenvolvendo e aprofundando situações de prática pedagógica, assentes numa atitude reflexiva e de questionamento crítico da realidade dos alunos com NEE (Arnaiz; De Haro; Azorín, 2018).

No caso da formação contínua, numa perspectiva de inclusão, há a tendência de incidir nas características das deficiências ou problemas, descurando os aspetos essenciais do planeamento, que deve ser feito na perspectiva de cada criança e da turma onde está inserida, de modo a não criar disrupções no funcionamento normal do grupo/turma (Santos, 2019).

Assim, a formação continuada, pensada numa perspectiva de inclusão, tende a centrar-se nas características da deficiência ou do problema, descurando os aspetos essenciais do planeamento da intervenção, na perspectiva da criança, mas também da turma em que ela está inserida. Uma intervenção útil para o desenvolvimento e aprendizagem da criança (NEE), sem criar disrupções no funcionamento normal do grupo (Borges, 2020; Lapa, 2021).

A formação inicial não tem desenvolvido adequadamente a prática de estratégias para a concretização da inclusão, sendo essencial que os docentes que intervêm na área da Educação Especial (EE) tenham formação especializada, por meio de ações de formação (Silva; Ribeiro; Carvalho, 2014). Neste sentido, não basta haver legislação nacional e europeia, uma vez que a resposta às problemáticas, que são complexas, implica mudanças a nível da prática pedagógica e das atitudes dos professores, na organização e na gestão da escola, com a colaboração dos agentes e atores educativos (Trindade; Rosa, 2019).

Ao debatermos esta questão relacionada com a formação e ação dos professores, defendemos que a aceitação das diferenças depende, em parte, das concepções que têm sobre o currículo e das estratégias de ensino pelas quais optam. As estratégias de intervenção, para serem eficazes, devem ser pensadas, planificadas e refletidas no âmbito da gestão curricular em turmas inclusivas, deixando para a educação especial os processos e técnicas de cariz especializado (Salazar, 2021).

Os professores e a sua formação para a inclusão são os focos essenciais do nosso estudo, dando importância às competências que devem possuir para materializar essa inclusão dos alunos. Isso inclui a análise das necessidades de formação dos professores neste paradigma de inclusão e escola inclusiva (Portugal, 2018).

Neste sentido, torna-se igualmente relevante considerar as percepções e as atitudes dos professores na educação inclusiva. Por isso, o nosso estudo permitiu identificar alguns aspetos destacáveis para melhorar a formação dos professores para a inclusão, podendo ser aprofundados e analisados em pesquisas futuras, com uma população mais ampla (Duk; Murillo, 2018; Santos, 2019).

3 METODOLOGIA EMPÍRICA, DESIGN, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS

Realizámos um estudo de metodologia mista e/ou híbrida, com preponderância quantitativa, de teor exploratório, transversal, descritivo, explicativo e analítico, com a pretensão de conhecer se a articulação da formação (inicial e continuada) dos professores e a sua experiência docente constituem uma condição preponderante para as suas ações e práticas pedagógicas no que respeita à educação inclusiva (Canteiro, 2023). Ou seja, quisemos saber o papel do professor de educação especial no processo de inclusão escolar.

Estabelecemos os seguintes objetivos que se constituíram como questões ou hipóteses orientadoras da investigação:

- **Que1.** Compreender a relevância de ser professor inclusivo envolvendo os alunos (NEE) de dois Agrupamentos de Escolas portuguesas (AETM - Torre de Moncorvo e AEVNFC - Vila Nova de Foz Côa) no seu processo ensino-aprendizagem;
- **Que2.** Conhecer as opiniões dos professores regulares dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, dos professores de Educação Especial e Técnicos de apoio daqueles Agrupamentos de Escolas sobre a educação/escola inclusiva;
- **Que3.** Compreender o exercício da profissão docente (identidade) e da formação (inicial, continuada) dos professores no que respeita à inclusão de alunos com NEE;
- **Que4.** Analisar se a formação docente e as ações práticas do professor inclusivo implicam uma melhor aprendizagem e sucesso dos alunos nos Agrupamentos de Escolas em estudo;
- **Que5:** Compreender se as medidas implementadas pelos dois Agrupamentos de Escolas são promotoras da inclusão escolar (atitudes/valores e formação para cidadania).

3.1 AMOSTRAGEM E PROCEDIMENTOS

O contexto de estudo dos professores, selecionados por conveniência (N=72) pela sua disponibilidade, pertencia a Agrupamentos de Escolas do interior norte de Portugal:

- Agrupamento de Torre de Moncorvo (AETM) com cerca de 503 alunos (ano letivo 2021-22), com o pré-escolar até ao 12º ano de escolaridade, cursos profissionais e CEFs. A sua oferta educativa abrange Ensino Pré-Escolar, 1º/2º e 3º CEB, Ensino Secundário, Cursos CEF, Vocacionais e Profissionais e ainda integra o Centro de Apoio à Aprendizagem, serviço de Psicologia e Orientação, Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família; estabelece Parcerias socioeducativas e Protocolos com várias entidades locais.

- Agrupamento de Vila Nova de Foz Côa do Distrito da Guarda (AEVNFC), com 490 alunos, apresenta uma oferta educativa desde o Pré-escolar ao 12º ano de escolaridade, integrando serviços de Apoio Socioeducativo como Ação social escolar, Apoio Tutorial Específico, Biblioteca Escolar, Gabinete de apoio ao Aluno e à Família, Serviço de psicologia e Orientação, e tem parcerias socioeducativas e protocolos com várias entidades e organismos locais.

A partir da amostra de N=72 professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino, da Educação Especial, aos técnicos e psicólogos dos dois Agrupamentos de Escola referidos aplicámos um inquérito por questionário (Hill; Hill, 2000) com 20 itens (os primeiros 8 itens são de variáveis sociodemográficas (caraterização) e os restantes de tipo resposta em escala nominal e intervalos), cujos dados se associaram às informações provenientes: da observação documental (análise aos Projetos Educativos dos Agrupamentos, aos documentos orientadores da sua ação e missão em termos da inclusão e dos alunos com NEE); da observação não participante ou natural (registos); da entrevista semiestruturada aos dois diretores responsáveis pelos Agrupamentos de Escola, num total de 13 perguntas em aberto (relativas ao ensino aprendizagem/práticas pedagógicas em termos inclusivos, educação inclusiva nas escolas, docência em educação especial, equipa multidisciplinar e diplomas legislativos, promoção da educação cívica e para a cidadania, apoios pedagógicos e recursos ao nível do currículo, perfil do professor inclusivo).

Cumprimos os procedimentos éticos e legais, como a confidencialidade, o anonimato e o sigilo dos sujeitos participantes e dos seus dados, seguindo o protocolo estabelecido e de acordo com os regulamentos Geral de Proteção de Dados e da Comissão de Ética do Instituto Politécnico de Castelo Branco/Portugal, ou seja, tomámos todas as medidas e cuidados científicos e éticos necessários ao longo do estudo. Elaborámos o termo de livre aceitação dos sujeitos submetidos ao estudo, solicitando as respetivas autorizações para realizar a pesquisa, a partir dos contatos informais aos Agrupamentos de Escola, que nos permitiram elaborar oficialmente a autorização do estudo e estabelecer o Termo de Livre Aceitação dos sujeitos participantes.

3.2 ANÁLISE AO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Realizámos o tratamento estatístico aos dados obtidos pelo questionário (teste de independência Qui-quadrado e teste de Fisher) e uma análise de conteúdo por categorias às entrevistas e, posteriormente, procedemos ao processo de verificabilidade das questões formuladas (Que) (Canteiro, 2023). O pressuposto do Qui-quadrado de que não deve haver mais do que 20% das células com frequências esperadas inferiores a 5 foi analisado. Nas situações em que este pressuposto não foi satisfeito, usou-se o teste do Qui-quadrado por simulação de Monte Carlo. Analisámos essas diferenças apoiando-nos nos resíduos ajustados estandardizados. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em $(\alpha) \leq .05$ (Canteiro, 2023)

Verificámos que uma percentagem elevada dos professores (93.1%) já tinha trabalhado com alunos com NEE e, por isso, todos eles responderam afirmativamente à pergunta/item *“Considera que o Professor se deve manter atualizado, flexível à mudança para o exercício de funções”*. A importância do desenvolvimento profissional torna a docência mais flexível; existe por parte do professor reconhecer o trabalho e a valorização e empenho que os alunos demonstram ter (Silva Neto *et al.*, 2018). Os itens que mereceram percentagens de concordância mais elevadas foram: *“A Inclusão é um processo que visa responder a uma diversidade de necessidades de todos os alunos”* (98.6%); *“Considera importante as tutorias e os Apoios”* (98.6%); mas houve uma grande percentagem de professores (97,2%) que considerou *“A formação de professores de Educação Especial é muito importante para o processo de Inclusão”*, o que revela a importância dada na literatura aos professores de educação especial (Borges, 2020; Inês; Seabra; Pacheco, 2021). A maior preocupação dos professores é tornar a educação mais acessível para todos alunos, respeitando as diferenças e as especificidades de cada um, seja dentro da sala de aula e em tutorias, seja com os professores de educação especial na sua ação pedagógica, pois o importante é fazer o aluno sentir-se integrado no sistema educativo (Rebelo, 2011; Salazar, 2021; Trindade; Rosa, 2019).

Por outro lado, quase metade dos professores inquiridos (48,6%) "Concordam totalmente" com o item *“O enfoque da inclusão se centra na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem”* e um pouco mais de metade (52.8%) só "Concorda" que a *“Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral”* (Canteiro, 2023). Além disso, 44,4% dos professores do regular e professores de educação especial avaliam o trabalho colaborativo "Muito Bom" e 31,9% só "Bom", o que coincide com a literatura pesquisada. O trabalho colaborativo implica mudança, a qual depende da forma como os professores encaram o seu trabalho docente e, por isso, o trabalho colaborativo faz-se em conjunto com partilha de ideias, experiências e conhecimentos do saber-fazer (Sousa, 2017).

A comparação dos itens relativos à inclusão em ambos Agrupamentos (AETM=97% e AEVNFC=98%) não revela diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$), pois os professores possuem percepções iguais relativo à inclusão no seu processo de diversidade. Mas relativamente ao item *“Formação de Professores de Educação Especial para o processo de Inclusão”* existe uma pequena diferença entre os Agrupamentos (AETM=98% e AEVNFC=91%).

Em relação ao item *“Considera importante as Tutorias e os Apoios”*, há uma diferença (AETM=99% e AEVNFC=96%) e, no item *“Considera que o enfoque da inclusão se centra na sala de aula... professor procura soluções para o ensino aprendizagem”*, há diferenças significativas (AETM=44% e AEVNFC=58%). (43,8%), em contrapartida a Escola B (58,3%). Relativamente ao item *“Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos promovendo o sucesso de todos em geral”* existiu uma discrepância (AETM=48% e AEVNFC=63%), sendo os professores (sem diferenças de género) suscetíveis à mudança, introduzir ideias inovadoras, e à forma de como encarar a inclusão (Canteiro, 2023).

No que se refere ao item *“Considera que o enfoque da Inclusão se centra na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem”*, houve diferenças de género (professoras "Concordam"=45,1% e professores "Concordam"= 57%), mas coincidem neste ponto: o professor deve encontrar soluções para a prática educativa na sala de aula (Prata; Santos, 2019; Trindade; Rosa, 2019).

Por outro lado, as respostas relativas à inclusão, em função das habilitações académicas dos professores, revelam diferenças estatisticamente significativas: os professores que investiram no seu desenvolvimento profissional através da realização de Pós-Graduações e/ou Mestrados consideram importante a *“Realização de ações de Formação para melhorar os seus conhecimentos sobre a Inclusão”* (84,6%) e os que possuem licenciatura revelaram valor baixo (60,9%). Mas nos itens *“A formação de professores de Educação Especial é muito importante para o processo de Inclusão”*, *“Considera importante as tutorias e os Apoios”* e *“A Inclusão é um processo que visa responder a uma diversidade de necessidades de todos os alunos”*, as respostas são coincidentes (98%) para os professores com Grau pós-Graduação e de Mestre e licenciados (Canteiro, 2023). Assim, a formação recebida pelos professores foi suficiente para implementar com sucesso a educação inclusiva, mas os professores com Pós-graduação ou Mestrado concordam significativamente mais com a afirmação feita com valor do teste de Fisher, $p = .019$). As respostas dos professores em relação à variável de género não revelaram diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$), assim como para os valores obtidos no item *“Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral”* essas diferenças não foram significativas, pois responderam "Concordam" (professoras =52,9%; professores= 52,4%).

Os professores "Licenciados" concordam (50,0%) com o item *“Considera que o enfoque da Inclusão se centra na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem”*, enquanto os professores com Pós-Graduação e/ou Mestrado têm uma percentagem mais baixa (45,2%). A respeito do item *“Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral”*, os professores Licenciados "Concordam" (54,3) que a educação inclusiva deve ser para todos sem exceção e os de Pós-Graduação e Mestrado (51%) (Canteiro, 2023).

Um dos princípios orientadores da Educação Inclusiva é a personalização do ensino que pressupõe um planeamento educativo centrado no aluno, de modo a atender às suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, tal como prevê o Decreto-Lei n. 54/2018 (Portugal, 2018). Podemos deduzir que as estratégias e as práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula são promotoras de inclusão direcionada para os alunos e para a promoção do sucesso de cada um (Almeida, 2019; Borges, 2020). A análise de variância (ANOVA) dos dados dos professores nos dois Agrupamentos de

Escola relativos à inclusão, com e sem alunos com NEE, não revelou diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$). Contudo, destacamos que, para o item “*A Inclusão é um processo que visa responder a uma diversidade de necessidade de todos os alunos*”, as respostas dos professores dos Agrupamentos são próximas (Não=99%; Sim=98,5%), tal como para o item “*A formação de professores de educação Especial é muito importante para o processo de Inclusão*” (Não=99%; Sim=97,0%). Nos itens respetivos “*Considera importante as tutorias e os apoios*” (Não=100%; Sim=98,5%) e “*Considera que o principal promotor da Inclusão é o Professor?*”, as respostas em termos de percentagens foram bastante distintas, quase de metade entre ‘Não=100% e ‘Sim=59,7’.

No item “*Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral*”, 53,7% dos professores responderam que não têm alunos com NEE e (40,0%) dos professores acompanham alunos com NEE. Além disso, os respondentes consideram, com $\chi^2(8) = 16.055, p = .038$, que há uma proporção significativamente elevada de professores contratados que não manifestam opinião (S/opinião) e de professores (quadro zona pedagógica) que concordam totalmente com a afirmação inquirida. Mas a comparação das respostas relativas à inclusão, em função do tempo de serviço, não revela diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$). Não obstante os professores com o tempo de serviço até 10 anos com mais de 20 anos de serviço “Concordam” (100,0%) que a inclusão é um processo que responde à diversidade de todos os alunos. Por outro lado no item “*A formação de professores de Educação Especial é muito importante para o processo de Inclusão*”, os professores de até 10 anos de serviço responderam afirmativamente (100,0%); os professores com 11 anos ou mais anos responderam (95,2%); os professores com mais de 20 anos de serviço (97,2%). Sobre o item “*Considera importante as tutorias e os apoios*”, todos os professores com 10 anos ou mais de serviço consideram importante a existência de tutorias e apoios para os alunos com dificuldades escolares e NEE (Lapa, 2021).

Se tivermos em conta a variável ‘tempo de serviço’ (anos no exercício docente) dos professores, poderíamos deduzir que o professor independentemente do seu tempo de serviço interessa-se por compreender os alunos e adaptar-se às necessidades de cada um, para que estes possam desenvolver novas potencialidades e, para isso, o professor deve conhecer o aluno, o modo de aprender e relacionar-se. Portanto, nas respostas dos itens relativos à inclusão, em função do tempo de serviço dos professores participantes, não houve diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$). Enquanto nas respostas ao item “*Considera que o enfoque da Inclusão se centra na sala de aula, em que o professor procura soluções para o ensino aprendizagem*”, os professores em estudo com mais de 20 anos de serviço disseram “Concordar” (55,6%) tal como no item “*Considera que a Educação Inclusiva preconiza uma educação para todos e que é promotora de sucesso de todos em geral*”, também disseram “Concordar” (58,3%). Dessa forma, podemos afirmar que o professor tem um papel muito importante na inclusão na medida em que serve de exemplo para os outros seus pares e alunos das classes regular (Duk; Murillo, 2018; Sousa, 2017).

Como diz a literatura, o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento das aprendizagens inclusivas, mas deverá perceber/conhecer as atitudes e práticas em sala de aula, perante a diversidade de alunos (Fonseca, 2022). É útil existir uma boa relação professor-aluno em sala de aula, orientado para a necessidade da motivação, compreensão, que é necessária estabelecer e que vai

contribuir para a melhoria do ensino e para uma inclusão mais justa/satisfatória (DGIDC, 2011; MEC, 2018).

Por conseguinte, os dados do inquérito sobre as perspetivas dos professores acerca da inclusão permitiram-nos entender que para eles a inclusão significa “envolver-se”, “compreender” “aceitar” e “abranger” os alunos com NEE; trata-se de uma dimensão humana, educacional, afetivo-emocional e de equidade que envolve todo o significado de inclusão. Compreendemos, pelos dados obtidos, a forma de atuar dos professores dos 2 Agrupamentos de Escola em estudo, a sua perceção sobre a educação inclusiva e a forma de encarar o trabalho dentro da sala de aula com alunos NEE e alunos oriundos de outros países, que necessitam de apoios para colmatar as dificuldades inerentes às aprendizagens (Trindade; Rosa, 2019). Para entender a inclusão na sala de aula e sua promoção para o sucesso escolar, é necessário que haja por parte dos intervenientes do processo educativo dos alunos uma participação ativa que permita encontrar soluções que otimizem os recursos e os apoios (Borges, 2020; Silva Neto *et al.*, 2018; Santos, 2019). Assim, o resultado do inquérito permitiu-nos identificar necessidades de formação para que no futuro os professores possam ter atitudes mais favoráveis no que se refere à adoção de práticas mais inclusivas (Alves, 2019). É bem notória para a profissão docente a mobilização de novas ideias e intervenções para a inclusão, de modo que as práticas pedagógicas sejam mais positivas (Salazar, 2021; Sousa, 2017).

3.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO ÀS ENTREVISTAS

A análise de conteúdo foi feita em relação às 13 perguntas formuladas nas entrevistas semiestruturadas, realizadas ao diretor do AETM (exerce o seu cargo há 2 anos e está na profissão docente há 18 anos) e ao diretor do AEVNFC (está no cargo há 7 anos e exerce a profissão docente há 28 anos). A análise categorial das entrevistas foi cruzada com os dados do questionário, o que nos permitiu afirmar que a dimensão pedagógica, designadamente a organização/gestão de sala de aula e o trabalho colaborativo com outros profissionais, é pouco valorizada na formação continuada, provavelmente por se entender que os professores já adquiriram conhecimentos na formação inicial e a partir da sua experiência profissional (Arnaiz; De Haro; Azorín, 2018). Porém, em nosso entender e no caso da educação especial, devem-se criar condições para um reinvestimento nessas dimensões da ação do professor inclusivo, com enfoque na prática pedagógica (Coelho, 2012). A avaliação parece ser uma dimensão enfatizada pelos professores na formação inicial (enfoque excessivo de avaliação individual), em detrimento da abordagem à transversalidade da problemática da avaliação, com especial incidência na dimensão ética-social e nos contextos (Almeida, 2019). É um facto haver lacunas na dimensão ético-emocional e relacional do trabalho docente, que são fulcrais na educação inclusiva (Rocha, 2021; Sousa, 2017).

Da análise de conteúdo às entrevistas realçamos a atenção que é dada pelos professores ao desenvolvimento de competências especialmente de "*reflexão sobre as práticas pedagógicas na EE*" (CNE, 2018; MEC, 2018). Porém, não existem indicadores que permitam inferir a existência de preocupações focadas no questionamento do papel do professor de EE para a inclusão, já que as informações obtidas foram muito centradas

no(s) aluno(s) e menos nas interações de ensino, tal como refere o IGEC (2016). Parece, numa análise algo inferencial, que os professores pretendem gerar mais oportunidades de colaboração e de desenvolvimento de outras competências pessoais e sociais nos alunos, indispensáveis à prática educativa inclusiva, já que os entrevistados não forneceram dados específicos a essa pretensão (Messiou *et al.*, 2016; Hansen *et al.*, 2020).

Em relação à existência de dificuldades na implementação do Dec. Lei n. 54/2018 (Portugal, 2018), os entrevistados consideram que muitas vezes existem, apontando como entraves à sua implementação o excessivo número de alunos por turma/classe, falta de recursos humanos, o que coincide com os relatórios sobre as políticas europeias relativas às crianças com NEE e falta de qualidade e de quantidade de recursos nas escolas regulares para executar o programa de educação inclusiva (AEDEE, 2012). É que o novo regime jurídico não garante um nível adequado de autonomia às escolas para o cumprimento da missão de inclusão escolar, pois muitas medidas e recursos dependem dos organismos e entidades parceiras dos Agrupamentos de Escolas (Canteiro, 2013; Correia, 2013).

4 TRIANGULAÇÃO E VERIFICABILIDADE DAS QUESTÕES FORMULADAS

A triangulação dos resultados obtidos dos instrumentos aplicados parece apoiar a ideia de que a dimensão pedagógica, designadamente a organização e gestão de sala de aula e o trabalho colaborativo com outros profissionais, é pouco valorizada no processo formativo, provavelmente por se entender que os professores adquirem os saberes e saberes-fazer na formação inicial e depois a partir da sua experiência profissional. Porém, a abordagem especializada à EE deverá, em nosso entender, criar condições para um reinvestimento nestas dimensões da ação do professor de EE, com enfoque na inclusão (Almeida, 2012; Fonseca, 2022). A "avaliação" parece ser uma dimensão enfatizada na formação (inicial, continuada), designadamente através dos estudos de caso, contudo pode questionar-se um eventual enfoque excessivo na avaliação individual, em detrimento da abordagem à transversalidade da problemática da avaliação, com especial incidência nas questões ético-emocionais e relacionais e nos contextos inclusivos.

Vejamos a verificabilidade das questões formuladas a partir dos dados analisados:

Que1. Nestes Agrupamentos de Escola, há muitos alunos que não possuem sucesso escolar, sendo que as causas são díspares e complexas, mas os responsáveis e professores determinaram medidas e respostas de combate ao insucesso escolar, no âmbito da diferenciação pedagógica e/ou da inclusão. Não se trata só de défices múltiplos, de aspetos de vulnerabilidade e condições socioeconómicas das famílias desta zona do país, de dificuldades dos alunos no seu desempenho escolar ou lacunas nas aprendizagens que podem implicar situações de insucesso escolar e, por isso, a inclusão deve proporcionar a todos e a cada um dos alunos o acesso a aprendizagens possíveis (Silva; Leite, 2015). Os professores destes Agrupamentos expressaram nas suas respostas a mesma ideia de que a inclusão garante um acesso à educação com melhores aprendizagens, sendo que o diretor do AEVNFC destaca a importância dos professores nas políticas educativas inclusivas, assim como o responsável do AETM, que destaca o

papel do professor como elo no ensino-aprendizagem e em relação à motivação e interação com os seus alunos (Canteiro, 2023). Constatámos que há por parte dos professores e responsáveis uma apropriação de conceitos na sua linguagem quotidiana, em especial de "inclusão", "educação inclusiva", "diferenciação pedagógica", "flexibilização curricular", "responsabilização da escola" em educar os alunos, ou seja, antes alguns conceitos restritos à "educação especial" ou aos professores de EE começam a ser modificados e apropriados nos contextos de aprendizagens inclusivos.

Que2. As opiniões dos professores refletem a forma de estar na escola, referindo que esta deve ser para todos (Ainscow, 2020), mas os entrevistados consideram a prática pedagógica e o ensino-aprendizagem indissociáveis do modelo inclusivo, apesar de haver ainda um grande e penoso caminho a fazer-se, pois para eles a inclusão escolar e social é um ato de compreensão do processo de formação para a cidadania ativa dos alunos, no respeito pelo "Outro", no reconhecimento das diferenças e possibilitadora de uma convivência entre todos. Ou seja, saber lidar com a diferença e diversidade, lutando contra as desigualdades e qualquer forma de exclusão dos alunos (Lapa, 2021). Um dado evidente é que a maioria dos professores em estudo apenas algumas vezes recorrem ao "Manual de Apoio à Prática", para implementarem a "educação inclusiva" e quando o fazem só para esclarecerem dúvidas relacionadas com o conteúdo e normas.

Que3. Os professores respondentes e os responsáveis pelos Agrupamentos de Escola encaram o ensino-aprendizagem essencial no meio escolar, ao estarem cientes da sua importância para a escola/educação inclusiva, mostrando disponibilidade para melhorarem as suas capacidades de modo a encararem os novos desafios e problemas educativos com políticas educativas inclusivas (Alves, 2019; Fonseca, 2022). Os professores concordam que é muito importante a formação (inicial, continuada) para o processo de inclusão, ou seja, no dizer de Madureira e Leite (2019), haverá que promover nos futuros professores a atitude de problematização e reflexão das situações pedagógicas, que são um dos propósitos na profissão docente, e para as mudanças nas práticas em contextos inclusivos, sendo essencial participação dos agentes educativos.

Que4. Os dados obtidos no questionário sobre a formação docente levaram os respondentes a optar pelo "Concordam" (84,6%), pois consideram que a formação é extremamente importante para o desenvolvimento profissional, na melhoria dos seus conhecimentos sobre a inclusão, sabendo que o professor como orientador protagoniza as práticas inclusivas de ensino convertendo-se num agente da inclusão, na medida em que ele inclui a diversidade e as diferenças (Canteiro, 2023). Ora esta ideia é igualmente dada pelos entrevistados e confirma a literatura, a qual destaca a importância do trabalho docente (formação), de modo a que os alunos consigam alcançar o sucesso educativo.

Que5. Os entrevistados dos Agrupamentos de Escola valorizaram os valores cívicos, sociais e da cidadania, mobilizando técnicas e estratégias para incutir nos alunos um conjunto de temáticas e aprendizagens úteis, sabendo que há dificuldades gerais, incluindo nos alunos com NEE. Além disso, os professores disponibilizam recursos educativos e admitem flexibilidade "na/sobre" as suas práticas e as suas atitudes sociais em relação à inclusão, pois, tal como S. J. T. Almeida (2012) e M. P. Ferreira (2015), a experiência docente supera o domínio do saber de conceitos e teorias, capacitando o professor a enfrentar situações específicas de inclusão.

Esta questão associa-se aos desafios de hoje das escolas, unida a outros aspetos, por exemplo, os efeitos da pandemia, fluxo das migrações, aos conflitos e aos avanços tecnológicos que perspetivam as funções educativas pela equidade, diversidade e pela inclusão (Gonçalves, 2018). Daí que a profissão docente se confronte atualmente com exigências cada vez mais complexas e com expectativas sob a pressão da qualidade e sucesso escolar (bons resultados) a par das necessidades de atender ao bem-estar e à cidadania (Pereira, 2018). A abordagem especializada à EE deverá criar condições para um reinvestimento nestas dimensões da ação do professor de EE, com enfoque na inclusão (Canteiro, 2023). A "avaliação" parece ser uma dimensão enfatizada na formação (inicial, continuada), designadamente através dos estudos de caso, contudo pode questionar-se um eventual enfoque excessivo na avaliação individual, em detrimento da abordagem à transversalidade da problemática da avaliação, com especial incidência nas questões ético-emocionais e relacionais e nos contextos inclusivos.

Por outro lado, evidenciamos nesta triangulação de dados algumas dificuldades nos professores ao nível da prática com alunos de NEE, por exemplo, a falta de formação dos professores e profissionais da educação no âmbito da educação inclusiva; a limitação dos alunos e de seus familiares numa escola inclusiva; o preconceito, o espaço físico da escola que muitas vezes não contempla as necessidades desses alunos, para além de alguma escassez no material de apoio, tal como o estudo de Rocha (2021) tinha indicado. É óbvio que há mudanças que ocorrem, mas muito lentamente, principalmente no que concerne à formação dos professores em seus diversos níveis e não apenas com relação à formação inicial, que reproduzem dificuldades pedagógicas na perspetiva da educação especial e inclusiva, que em parte se devem a uma série de falhas no processo formativo, visto que não recebem uma formação específica voltada para a educação especial e inclusiva. O que verificámos foi que os professores possuem saberes construídos e adquiridos para prática pedagógica vindo de diversos contextos: aprendizagem com os pares, núcleo de apoio pedagógico, dos alunos, etc. Há também o destaque para a importância do envolvimento dos professores (educação especial e do ensino regular) para um trabalho colaborativo e de corresponsabilização, para colmatarem as dificuldades sentidas na promoção de atividades que utilizam materiais, estratégias e recursos específicos para alunos NEE.

A escola inclusiva tem um papel fulcral na promoção de uma educação para todos e para cada um, sendo essencial fomentar uma cultura e política de escola inclusiva, no sentido de remover barreiras impostas à presença, à participação e ao progresso, mas possibilitando abordagens diversificadas, diferenciadas e inovadoras que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem (Fonseca, 2022; Salazar, 2021).

5 (IN)CONCLUSÕES

O estudo remeteu-nos para a profissão docente e para a formação de professores em contextos inclusivos. Da interpretação feita aos dados e/ou respostas obtidas, pudemos compreender o esforço dos professores em implementarem práticas inclusivas, em melhorarem as suas ações de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem e o sucesso dos alunos, de modo a tornar a escola verdadeiramente inclusiva, mais flexível, mais dinâmica e para todos, coincidindo com os estudos de

Salazar (2021) e de Santos (2019). É fundamental, ao nível do contexto da prática pedagógica e formação dos professores para educação inclusiva desenvolver o trabalho colaborativo nos professores do ensino regular, nos professores/técnicos especialistas em educação especial e em outros profissionais de apoio (psicólogo, terapeuta da fala, assistente social etc.), criando uma equipe multidisciplinar, que atenda melhor às necessidades de inclusão dos alunos com deficiências na sala de aula, procurando estratégias para a efetivação dessa inclusão com medidas/apoios pedagógicos e recursos humanos, tecnológicos, materiais didáticos e acessibilidade física necessários para atender capazmente a todos os alunos.

De acordo com 'Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva' (MEC, 2018, p. 4), a educação/escola inclusiva deve incorporar "[...] variáveis como a ética, relativa aos valores e princípios, visando ao combate às atitudes discriminatórias e à criação de uma sociedade mais justa", para além da implementação de "[...] medidas de política educativa que recorram a uma abordagem holística de todo o sistema educativo e a um de ação coordenado entre os vários atores a práticas educativas de qualidade, com respeito pela diversidade". Ou seja, uma escola "[...] só o é escola quando garante as melhores aprendizagens para todos os alunos, com medidas para a inclusão" (MEC, 2018, p. 5). Neste sentido, o Decreto-Lei n. 54/2018 (Portugal, 2018) pretendeu por parte das escolas, professores, educadores uma maior aceitação na aplicação dos recursos existentes, tal como é previsto n.º 1 do Ponto 1.º em que os princípios/normas "[...] garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa" (MEC, 2018, p. 5). Este diploma estabelece normativos relativos ao currículo do ensino básico/secundário e perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, impulsionando mudanças ao nível organizacional e processo educativo (CNE, 2018).

A ação colaborativa dos professores gera a direccionalidade nas suas funções para (MEC, 2018): sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; atualizar e partilhar conhecimentos; aconselhar os docentes para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas; garantir que a escola, de modo geral, adote comportamentos facilitadores para a inclusão; dinamizar espaços de reflexão e ações de formação para toda a comunidade educativa sobre a inclusão; apoiar e articular políticas de inclusão, desenvolvidas pela escola; incentivar e colaborar nos processos de gestão dos ambientes de sala de aula; otimizar as aprendizagens colaborativas; adaptar recursos e materiais às necessidades de cada aluno (a); avaliar aprendizagens e adaptações do processo de avaliação; corresponsabilizar todos os docentes e não docentes; estabelecer relações de confiança; criar um bom clima de trabalho, entre todos os agentes educativos; mobilizar, monitorizar e implementar medidas promotoras de sucesso; envolver e orientar os docentes na conceção de documentos estruturantes suportados numa visão inclusiva; implementar e reforçar mecanismos de envolvimento ativo e efetivo dos encarregados de educação, técnicos e outros recursos; participar como elemento "Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva" e centro de apoio à aprendizagem; orientar toda a comunidade educativa (lideranças, docentes, famílias, alunos, técnicos); inspirar na resolução de problemas, segurança, confiança e empatia; comunicar com rigor científico e pedagógico e com transparência; fomentar a participação e trabalho de

equipa colaborativo; envolver os encarregados de educação e os serviços da comunidade na dinamização da comunidade educativa (Almeida, 2019; Alves, 2019). Ou seja, segundo a literatura pesquisada, o docente de educação especial deve construir com os alunos relações interpessoais com escuta ativa e respeito, integrando as ideias de todos e de cada um deles. Ou seja, a ação do professor deve estar enraizada em bases ecológicas que fundamentam a intervenção precoce na infância, com práticas centradas na família.

Por conseguinte, o estudo evidenciou com os seus resultados que o docente de educação especial, pela sua formação inicial e/ou especializada, revela algumas competências de identificação, quanto à monitorização e implementação das práticas, culturas e políticas inclusivas (Rodrigues, 2014; Portugal, 2018), mas necessita de aprofundar melhor as dimensões de intervenção de forma congruente, tal como destaca Borges (2020): o trabalho de orientação e cariz pedagógico com os alunos; o trabalho colaborativo e consultoria com professores; a orientação e a definição de políticas inclusiva; as parcerias com a escola (sobretudo lideranças) e com a comunidade. Verificámos que a formação preponderante desses professores é a licenciatura, embora houvesse muitos deles com pós-graduação e/ou mestrado (incluindo na área da educação especial), exercendo a profissão docente há mais de 20 anos, alguns deles exercendo algum cargo de liderança, coordenação de departamento curricular, direção de turma, coordenação nas equipas multidisciplinar de apoio e coordenação da educação especial, como é habitual na organização escolar dos Agrupamentos de Escola, como indicam alguns outros estudos realizados (Fonseca, 2022; Prata; Santos 2019). Muitos dos professores de estudo realizaram formação continuada ou especializada (ações de curta duração, formação contínua), como um recurso específico para adotar estratégias de diferenciação pedagógica, de flexibilização curricular, de colaboração com todos os docentes, de dinamização de trabalho colaborativo com corresponsabilização, sendo um elemento fulcral para "todos os alunos da escola", incluindo na equipa multidisciplinar e centro de apoio e ainda formador e sensibilizador da comunidade educativa (Canteiro, 2023).

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (AEDEE) (org.). **Vozes jovens ao encontro da diversidade na Educação.**

Odense/Denmark-Lisboa: AEDEE/ Ministério da Educação, 2008.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (AEDEE) (org.). **Perfil do Professor Inclusivo.** Odense/Dinamarca -Lisboa: AEDEE, 2012 (ISBN-Eletrónico 978-87-7110-354-0).

AINSCOW, M. S. Todas as Escolas são inclusivas, em determinado grau. **Revista de Educação Inclusiva**, v. 10, n. 2, p. 7-10, 2019. Disponível em:

https://proandee.weebly.com/revista_v10n2_dez2019.html

AINSCOW, M.S. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, 6:1, p. 7-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.

AINSCOW, M.; FERREIRA, W. Compreendendo a Educação Inclusiva. In: D. RODRIGUES. **Perspetivas sobre a inclusão**: da Educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003, p. 103-116

ALMEIDA, M. de F. Como avaliar a prática do professor de educação especial: articular o DL 54/2018, de 6 de julho, com os art. 16.º e 19.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. **Gestão e Desenvolvimento**, n. 27, p. 229-255, 11 set. 2019. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/383>.

ALMEIDA, S. J. T. **As atitudes dos professores do 1º ciclo**: perceções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, no concelho da Ribeira Grande. Tese de Mestrado em Educação - Univ. Fernando Pessoa. Porto: 2012.

ARNAIZ, P.; DE HARO, R.; AZORÍN, C. Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 22, n. 2, p. 29-49, 2018.

ALVES, M. M. O papel do docente de Educação Especial à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem: chegar ao topo com um trabalho de base. **Revista Educação Inclusiva**, v. 10, n. 1, p. 8-11, 2019.

ARTILES, A.; KOZLESKI, E.; WAITOLLER, F. **Inclusive education**: examining equity on Five Continents. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2011.

BORGES, I. C. N.. **Perfil de competências do docente de Educação Especial**: contributos para a identidade de uma profissão. 2020. 143 f. Monografia (Especialização) - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2020. Disponível em: https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/perfil_do_dee_ib.pdf

CANTEIRO, R. A. F. C. **A profissão docente e a formação de professores para a educação inclusiva**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.11/8492>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer**: Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Lisboa: Publicação do CNE, 2018. Acesso disponível em: http://www.cescolas.pt/wpcontent/uploads/2018/03/Parecer_03_2018_Educacao_Inclusiva.pdf

CORREIA, L. M. **Necessidades Educativas Especiais**. Porto: Plural Editores, 2013.

COSTA, J. Prefácio. *In*: PEREIRA, F. (org.) *et al.* **Para uma Educação Inclusiva**: manual de apoio à prática. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018. p. 4.

DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (DGIDC). Ministério da Educação (Portugal). **Educação inclusiva e Educação Especial**. Indicadores-chaves para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores. Lisboa: Editora Cercica, 2011. 54 p.

DUK, C.; MURILLO, F. J. El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 11-13, abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782018000100011>.

FERREIRA, A. M. L. Ser docente de Educação Especial: refletindo o nosso percurso na procura de uma Educação cada vez mais inclusiva! **Revista Educação Inclusiva**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 19-21, 2019.

FERREIRA, M. P. Educação Inclusiva: o professor como epicentro do processo de inclusão. **Revista de Educación Inclusiva**, [S. l.], n. 1, p. 1-13, 2015.

FONSECA, M. C. A. **A escola inclusiva**: estudo de caso num agrupamento de escolas. 2022. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Gestão e Administração de Escolas, Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), Setúbal, Portugal, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/42394>

GONÇALVES, M. D. **Educação Inclusiva**: desafios, ideais, boas práticas. Lisboa: Edição Sinapis Editores, 2018.

HANSEN, A.; CARRINGTON, S.; JENSEN, C., R.; MOLBÆK, M.; SECHER, M.; C. SCHMIDT. A prática colaborativa de inclusão: investigação e exclusão. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, 6, p. 47-57, 2020.

HEDEGAARD-HANSEN, J. Limits to inclusion. **International Journal of Inclusive Education**, 16 (1), p. 89-98, 2012. DOI: 10.1080/13603111003671632

HILL, M.; HILL, A. **Inquérito por questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2000

IGEC. **A escola inclusiva**: desafios. Lisboa: Editorial do MEC, 2016.

INÊS, H.; SEABRA, F.; PACHECO, J. A. Formação docente para gerir diversidades em sala de aula regular em Portugal. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], v. 53, n. 53, p. 11-30, 2021. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8071>

LAPA, M. L. V. **Os ambientes virtuais no suporte ao trabalho colaborativo entre docentes**. Dissertação (Mestrado) em Educação e Tecnologias Digitais, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/48004>.

MADUREIRA, I.; LEITE, T. Escola Inclusiva: qual o papel do professor de educação especial? **Revista Educação Inclusiva**, [S. l.] v. 10, n. 1, p. 4-7, 2019.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Para uma educação inclusiva**. Manual de Apoio à Prática. Lisboa: ME - Direção Geral da Educação, 2018

MESSIOU, K. *et al.* Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. **School Effectiveness And School Improvement**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 45-61, 2 jan. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>.

PEREIRA, F. (org.) *et al.* **Para uma Educação Inclusiva**: manual de apoio à prática. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 3, de 07 de janeiro de 2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. **Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de Janeiro**. Online: Diário da República, 01 jan. 2008. Série I de 2008-01-07. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 54, de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Decreto-Lei n. 54/2018, de 6 de Julho. **Diário da República**, de 06 jul. 2018. p. 2918-2928 e Diário da República nº 129/2018, Série I de 2018-07-06. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 319, de 23 de agosto de 1991. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Revoga o Decreto-Lei n. 174/77, de 2 de Maio, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio. Decreto-Lei n. 319/91 de 23 de Agosto. **Diário da República**, 23 ago. 1991. p. 4389-4393. Série I-A de 1991-08-23. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296>

PORTUGAL. Despacho-Conjunto n. 198/99, de 03 de março de 1999, do Ministério da Educação-Secretário de Estado da Administração Educativa. **Diário da República**, II Série, n. 52. 3136 de 1999. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/745467>.

PORTUGAL. Lei nº 176, de 13 de setembro de 2019. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n. 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Lei n. 116/2019 de 13 de setembro. **Diário da República**, Série I de 13 set. 2019. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/116-2019-124680588>.

PRATA, M.; SANTOS, J. Propostas de reflexão a partir dos olhares e perspetivas dos Diretores, Coordenadores EMAEI e DEE. **Revista Educação Inclusiva**, 10 (1), 34–39, 2019.

REBELO, M. da C. A. **Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais**. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado) - em Educação Especial, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/122>

ROCHA, E. M. N. da S. **O Papel do docente de Educação Especial na Escola Inclusiva: das atribuições às funções**. 2021. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor, Escola Superior de Educação de Fafe (ESEF), Fafe, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/40415>.

RODRIGUES, D. **A inclusão nas escolas**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014.

RODRIGUES, D. **Direitos humanos e inclusão**. Porto: Profedições, 2016.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva e seus desafios-entrevista. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 283-295, 2017.

RODRIGUES, D. Inclusão: o elogio de uma certa forma de imperfeição. **Revista Educação Inclusiva**, [S. l.], vol. 9, n. 1, p. 7-8, 2018.

SALAZAR, C. A. S. **A educação especial e inclusiva e a formação de professores: reflexão em torno de um plano formativo com 12 professores do município de Santa Rita/ma**. 2021. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/37919>.

SANTOS, M. Para uma Educação Inclusiva: intervenção em Espaços de (in)visibilidade. **Revista Educação Inclusiva**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 12–17, 2019.

SILVA, A. F. da; LEITE, T. Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. **Da investigação às práticas**: estudos de Natureza Educacional, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 44–62, 2015. DOI: 10.25757/invep.v5i2.80. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/80>.

SILVA, M. D. O.; RIBEIRO, C.; CARVALHO, A. Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S. l.], pp. 53-73, 2014. DOI: 10.14195/1647-8614_47-1_3. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_47-1_3.

SILVA NETO, A. de O. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 60, p. 81–92, 2018. DOI: 10.5902/1984686X24091. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>.

SOUSA, K. C. **A formação docente para a educação especial e a prática profissional do professor**. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Docência e Gestão da Educação, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/6041>.

TRINDADE, A.; ROSA, M. Professores de Educação Especial - Grupo Focal. **Revista Educação Inclusiva**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 21–23, 2019.

UNESCO. **Relatório Inclusão e Educação**: todos, sem exceção. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação**: Inclusão e educação para todos. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_po

A forma da expressão, a substância da expressão e a função semiótica como o princípio de formalização linguística dos sons da língua na glossemática de Hjelmslev

The form of expression, the substance of expression, and the semiotic function as the principle of linguistic formalization of language sounds in Hjelmslev's Glossematics

FÁBIO LUIZ DE CASTRO DIAS

Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)
da Universidade Federal de Lavras (UFLA)
E-mail: castrodias.f.l@gmail.com

Resumo: Este artigo pretende-se uma contribuição que objetiva, sob o amparo da perspectiva de uma análise epistêmica, tecer teoricamente uma série de ponderações a respeito da glossemática de Louis Hjelmslev [1899-1965], linguista dinamarquês que foi o mais eminente fundador do chamado *Círculo Linguístico de Copenhague*. Pretendemos analisar a relação epistemicamente sistemática que há entre os conceitos de forma, substância e função na sua teoria linguística, sobretudo com a finalidade de esclarecer a tese de que é a função semiótica, tal como é definida pelo linguista dinamarquês, a especificação teórica do princípio de formalização linguística dos sons de uma língua natural, formalização que se dá através exatamente da instituição do que ele chama de forma da expressão de um sistema. Para tanto, passaremos, por meio de uma análise de proposições de *Prolegômenos a uma teoria da linguagem* (2013 [1953]), de uma breve, mas suficiente, definição dos citados conceitos a uma discussão teórica da tese que nos propomos a aclarar. Assim posto, este trabalho quer-se um subsídio ao entendimento de uma teoria não muito debatida entre nós, mas que, nem por isso, perde o mérito de ter sido uma das mais coerentes entre aquelas que se propuseram a fundar uma linguística geral formalista.

Palavras-chave: forma da expressão; substância da expressão; função semiótica; formalização linguística; glossemática.

Abstract: This article aims to contribute, from the perspective of an epistemic analysis, to theoretically elaborate a series of reflections on the glossematics of Louis Hjelmslev [1899-1965], a Danish linguist who was the most prominent founder of the so-called Linguistic Circle of Copenhagen. We intend to analyze the epistemically systematic relationship between the concepts of form, substance, and function in his linguistic theory, especially with the aim of clarifying the thesis that the semiotic function, as defined by the Danish linguist, is the theoretical specification of the principle of linguistic formalization of the sounds of a natural language. This formalization occurs precisely through the institution of what he calls the expression form of a system. To achieve this, we will proceed with an analysis of propositions from *Prolegomena to a Theory of Language* (2013 [1953]), providing a brief but sufficient definition of the aforementioned concepts and engaging in a theoretical discussion of the thesis we aim to clarify. Thus, this work seeks to be a support for the understanding of a theory that is not widely debated in our context

but nonetheless deserves recognition for being one of the most coherent among those that sought to establish a formalist general linguistics.

Keywords: expression form; expression substance; semiotic function; linguistic formalization; glossematics.

1 INTRODUÇÃO ÀS QUESTÕES GERAIS

Das muitas teorias que foram herdeiras do legado epistêmico¹ da linguística de Ferdinand de Saussure [1857-1913], a glossemática de Hjelmslev é aquela que alcançou um grau de *formalismo* exponencial e complexamente elevado, justamente por coligar os pressupostos do saussurianismo com as suas críticas contundentes à tradição linguística novecentista, com a rigorosa sistematicidade epistêmica das suas concepções e das suas definições e com as influências a que se submeteu do *positivismo lógico* de Rudolf Carnap [1891-1970] (Hjelmslev, 2013 [1953]; Bonfim, 2020). Tais características são o que a faz, em muitos casos, não condizer ou identificar-se mais com uma parte consistentemente dominante do *estatuto epistemológico* de grande parte dos estudos atuais sobre a linguagem e com os traços teóricos e metodologicamente fundamentais dos principais paradigmas do campo linguístico de que somos contemporâneos. Entretanto, não é por elas que a sua perspectiva linguística deveria ser deixada definitivamente nos espaços de esquecimento da história das ideias ou lançada, sem qualquer cuidado teórico devido, a uma espécie de ostracismo científico.

Ao contrário das perspectivas que assim podem proceder, o que devemos assumir é sobretudo uma atitude científica que busque considerar o que uma teoria, como a glossemática, tem a oferecer à cultura e à reflexão da ciência da linguagem não somente do ponto de vista positivamente analítico, do que ainda poderia oferecer-lhes como contribuições ou pressupostos para a análise de determinados fenômenos – o que a teoria hjelmsleviana ainda pode ter muito a fornecer, cremos. A sua importância precisa ser sobretudo considerada, quando se trata de dados aspectos que lhe são ínsitos, no que pode ela conceder do ponto de vista epistemológico e histórico para a compreensão teórica de determinados problemas científicos do nosso campo, bem como

¹ “Epistêmico”, no contexto deste artigo, refere-se aos aspectos do conhecimento produzido por uma teoria ou por um experimento, isto é, por uma *episteme* que é essencialmente fundamentada e regida pela lógica do conhecimento, que se quer *racionalmente* justificada e válida em suas proposições e que *pode*, no caso de tratar-se especificamente de uma teoria apriorística e arbitrariamente fundada – aos moldes de uma ciência galileana –, *falsificável* (Popper, 2013 [1979]) pela experimentação, seguindo o princípio da *adequação à empiria*. Isso se dá por se propor como uma *referência semanticamente epistêmica* à realidade de um objeto, que visa à definição dos fenômenos a que se pretende dedicar, sobretudo se se tratar de uma teoria regida pelo *método dedutivo de prova* (Popper, 2013 [1934]). “Epistemológico”, por sua vez, busca referir-se às condições categoricamente essenciais de fundação, de fundamentação e de justificação da *episteme* de uma teoria, isto é, às suas *condições científicas de possibilidade*, o que está necessariamente atrelado às exigências da conjuntura formadora que, em parte, enformam alguns dos critérios que estruturam tais condições e a forma organizacional dos *paradigmas* (Kuhn, 2018 [1962]) que possibilitam o surgimento e o desenvolvimento dessas mesmas teorias.

para a revelação ou para o esclarecimento da história e da gênese de determinados fundamentos e conceitos que se encontram presentes até os dias de hoje. E isso porque tais elementos basilares, em um ou em outro ponto, formam uma condição de possibilidade do que se faz atualmente nos estudos sobre a linguagem ou são uma parte integrante e implícita das conformações paradigmáticas que contribuíram para que a linguística se consolidasse como uma ciência autônoma, tornasse-se teoricamente sólida, com o seu conjunto próprio de objetos, e pudesse lograr, então, um estatuto epistemológico legítimo.

Essa concepção parte de uma visão *dialética* da história das ideias, que foi fortemente defendida por Koyré (2011 [1930])², em cuja teoria nos inspiramos. Ela se torna mais eficaz exatamente por permitir ao pesquisador analista ou historiador das ideias articular-se dentro dos perímetros de um horizonte analítico e interpretativo mais concreto, amplo e intrinsecamente dinâmico em relação àquilo que se trata do foco ou do tema da sua pesquisa. Se assim passarmos a considerar as diversas perspectivas linguísticas que, no passado, teoricamente foram concebidas e tiveram uma relativa ou completa execução prática ou experimental circunscritas pelos limites do que se propuseram a fazer, deixando de olhá-las apenas como se fossem *peças* de um *museu das ideias* cujo valor epistêmico seria já superado por outros fundamentos e por outras visões teóricas, entenderemos, com mais lucidez, os caminhos que os estudos linguísticos percorreram dos seus primórdios à contemporaneidade, as fronteiras epistemológicas que constituem a sua formação global, a complexidade de muitas formulações epistêmicas e o quanto tais teorias não foram, mas ainda são importantes para a constituição de conceitos, de ideias e de princípios linguísticos recorrentes nos meios científicos da linguística em geral. Com isso, abandonamos a ideia de que a história do pensamento seria uma sequência linear e evolutiva cujo estágio posterior se trataria sempre da negação ou da superação do estado teórico anterior, sob o pretexto de combater uma *acientificidade* suposta.

² Alexandre Koyré [1892-1964] foi um filósofo da ciência demasiadamente influente no século XX, especialmente por ter desenvolvido uma maneira mais efetiva de abordagem da história das ideias por meio do que podemos chamar de relações entre os rompimentos epistêmicos e epistemológicos, concepção bastante antipositivista. Koyré (2011 [1930]) assume uma visão dialética tanto na definição do desenvolvimento da história das ideias, quanto na fundamentação do seu modo de compreender a formação do pensamento científico, visão baseada, portanto, no princípio de que o estágio anterior é necessariamente, mesmo que de modo implícito e não evidente, um ponto fundamental para o posterior, isto é, a tese é imperativamente necessária para a antítese e esta, por sua vez, ao ser a negação ou a contraposição da anterior, é imprescindível para a formação da síntese. A diferença que há entre a concepção de Koyré (2011 [1930]) e a dialética tradicional está no fato de que ele concebia a dialética como um processo dotado de estágios paulatinos, de diferentes vetores, de mudanças imperceptíveis e com durações variáveis. Assim, o desenvolvimento de uma linha – tradição, teoria, ideia, conceito etc. – pode ser entendido como um imbricamento constitutivo e complexo de descontinuidades, como superposições não lineares de direções e de estágios sutilmente variáveis de lenta e gradual formação e como relações fundamentalmente dinâmicas em que a multiplicidade formativa ganha espaço em vez da uniformidade. Daí a sua ideia de que “da semente à árvore, não há saltos; e a continuidade do espectro não torna as cores menos diversas” (Koyré, 2011 [1930], p. 7-8).

É a partir do entendimento da eficácia do atrelamento de tal perspectiva dialeticamente histórica à análise epistêmica que, aqui, desejamos dar uma atenção cuidadosamente teórica a algumas propostas da glossemática de Hjelmslev, não com o objetivo de identificar, em sua constituição, unidades epistêmicas de sentido que estruturariam uma ou outra perspectiva linguística atual, mas com a finalidade de discutir teoricamente determinadas questões, de maneira inerente, fundadas ou sistematizadas pela sua teoria. Ao mesmo tempo, desejamos explicitar alguns princípios propostos pelo linguista dinamarquês que nem sempre, em suas obras, estão tão claros e objetivos em comparação com outros e que podem ainda possibilitar reflexões e análises demasiadamente interessantes e profícuas para os estudos gerais sobre a linguagem. A questão específica que nos interessa encontra na distinção hjelmsleviana entre forma e substância o seu ponto fulcral. Especificamente, buscaremos discutir a essencialidade epistêmica dessa diferenciação no que denomina Hjelmslev (2013 [1953]) de *plano da expressão do sistema linguístico*, sobretudo por tratar-se de um par conceitual vinculado, de maneira intrinsecamente epistêmica, ao conceito de *função semiótica* de que lança mão o linguista dinamarquês na fundação da sua linguística geral.

Tal conceito cumpre um papel dos mais importantes na configuração da teoria e no conjunto das proposições fundamentais da glossemática de Hjelmslev, exatamente porque a sua análise epistêmica se torna mais do que justificada pela necessidade de compreensão tanto das concepções linguísticas e dos demais conceitos que com ele fazem fronteira ou possuem relação, quanto dos problemas clássicos da ciência da linguagem a que remete por meio da sua constituição. E isso por também abarcar, segundo o nosso entendimento, a definição conceitual do *princípio de formalização linguística*, ou seja, do princípio que busca conceder uma explicação ao processo de instituição da forma através da substância. É ele também que permite, ao ser um dos pontos centrais de sustentação da perspectiva teórica de cuja organização faz parte sistematicamente, que a glossemática de Hjelmslev (2013 [1953]) afirme, primeiro, a *relativa interação* entre a forma e a substância no interior do sistema linguístico ou semiótico e, segundo, a *total independência* da primeira em relação à segunda. Tal autonomia da forma é defendida por ser ela inteiramente determinada pela função de que é *funtivo* e que a faz ser o que é: uma forma inerentemente pertencente a um sistema linguístico que com outras formas se articula funcionalmente, cuja *realidade* é, de forma unívoca, a de um constituinte de um sistema formal que integra, portanto, a função semiótica. A forma apresenta-se desse modo porque é tanto um conceito da configuração epistêmica da teoria glossemática, quanto o fenômeno conceitualmente definido da *constância formal* da linguagem que só assim se define por abstrair-se das *flutuações* características da esfera da substância (Hjelmslev, 2013 [1953]).

Para que consigamos obter êxito em nossa discussão teórica, analisaremos determinadas proposições de *Prolegômenos a uma teoria da linguagem* (Hjelmslev, 2013 [1953]) [PTL]. Com este artigo, esperamos contribuir para a reflexão dos fundamentos da perspectiva glossemática, assim como para a elucidação do problema da formalização linguística da substância a que os conceitos da teoria do linguista dinamarquês que aqui mobilizamos parecem remontar quando procuram definir o fenômeno da constância da linguagem e o da dimensão de diferenciação formal das línguas – em seu plano

expressivo e em seu plano semântico. Esperamos que esta discussão também esclareça que esses mesmos conceitos, ao mesmo tempo, oferecem uma hipótese que tenta conceder uma explicação plausível ao processo por meio do qual se constituem as formas linguísticas de um determinado sistema. Na mesma linha, buscaremos evidenciar que tais discussões permitem que se desenvolva, em *PTL*, a ideia de que há, sobretudo no plano da expressão, *zonas substanciais* limitadas no espectro da substância em que possivelmente se dariam as relações de adjacência entre determinadas línguas, uma noção teórica, portanto, que possibilitaria caracterizar a proximidade formal e o leque substancial que há entre um e outro sistema linguístico, em seu aspecto expressivo.

2 FORMA, SUBSTÂNCIA E FUNÇÃO: DEFINIÇÕES PRÉVIAS

É não apenas conhecido como também é objetivamente consensual que à linguística saussureana outorga-se costumeiramente, senão a gênese, a principal sistematização epistêmica da distinção entre forma e substância. Hjelmslev (2013 [1953]), aliás, refere-se ao nome de Saussure, não sem julgamentos às suas definições, quando procura discutir, em *PTL*, a utilidade e a validade do par conceitual que ali procura não assumir de forma acrítica, mas reformular de modo conveniente a partir dos critérios epistêmicos que a sua teoria glossemática constituem. A ideia que engloba os conceitos saussurianos, enquanto uma tese a que se opõe relativamente e a que remete a proposição hjelmsleviana como uma antítese fundamentada de maneira complexa, está atrelada a um certo número de pressupostos que Saussure retoma e modifica de parte da tradição linguística – da teoria de Jan Baudouin de Courtenay [1845-1929], por exemplo (Courtenay, 1972) – no quadro do projeto geral da sua teoria. Isso se reflete tanto nos seus textos autorais e de assinatura própria (Saussure, 2004 [2002]), quanto na obra póstuma que Charles e Bally [1865-1947] e Albert Sechehaye [1870-1946] editaram e publicaram em nome do genebrino como *Curso de linguística geral* (2012 [1916]; 2021 [1916]) [CLG] (Castro Dias; Villarta-Neder; Ferreira, 2023).

Em *CLG*, por exemplo, a distinção entre forma e substância é definida e amplamente debatida no capítulo dedicado ao *valor linguístico* e refere-se sobretudo à formação do *significante* e do *significado*, as *faces formais* do *signo linguístico* (Saussure, 2021 [1916]). Também concerne à relação que tal processo institui necessariamente com o *princípio do valor*, que, como conceito, é responsável por dar uma definição epistêmica à dinâmica de constituição do conjunto de formas de uma dada língua enquanto sistema, o que é possível através do *corte paradigmático* que o valor, enquanto o princípio e o meio de formalização linguística na teoria de *CLG*, incisa na *massa amorfa das substâncias* (Saussure, 2021 [1916]) – corte responsável, assim, pela formação da língua enquanto um *paradigma*, ou seja, como uma forma. O recorte que assim se institui incide, de modo concomitante, sobre os espectros substanciais do som e do pensamento, o que permite uma *combinação* que “[...] produz uma forma, não uma substância” (Saussure, 2021 [1913], p. 170). Por tal razão é que o significante e o significado são formas fundamentalmente constitutivas de uma língua enquanto um sistema igualmente formal, formas que

também são, pelo processo da sua formação através do valor linguístico que instaura a sua realidade e a sua ocorrência na língua, dominadas pelo *princípio do arbitrário*³.

É a distinção entre forma e substância e a questão do valor linguístico, logo, que possibilitam epistemicamente, na linguística de CLG, que a arbitrariedade domine a lógica de funcionamento do sistema, tanto a arbitrariedade interna – do significante em relação ao significado no interior do signo linguístico –, quanto a arbitrariedade externa – entre os significantes, entre os significados, entre os significantes e os significados, entre os signos de forma geral, obviamente, e entre o signo e a *coisa*. Logo, o *fato linguístico* (Saussure, 2021 [1916]), que se expressa, de forma absoluta, na função epistêmica que o conceito de valor institui na configuração da teoria saussureana, abarca a estrutura de um clássico problema da história das ideias linguísticas, que se refere, basicamente, à natureza da relação tanto, de modo mais indireto, das *palavras* com as *coisas*, para usarmos os termos do título do livro de Michel Foucault [1926-1984] (Foucault, 1999 [1966]), quanto, de maneira mais direta, da forma sonora dos termos verbais com a significação ou com o conceito a que se encontram acopladas, problema de origem filosófica que remonta à querela entre os *anomalistas* e os *analogistas*.

Hjelmslev (2013 [1953]), demasiadamente atento à produção científica do seu campo e preocupado com os rumos das vertentes linguísticas, retoma o problema da distinção entre forma e substância no décimo terceiro capítulo de *PTL*. O linguista dinamarquês, todavia, procurou incorporar epistemicamente a diferenciação instituída pela linguística saussuriana à lógica programática e à grade teórica da sua glossemática. A reformulação hjelmsleviana encontra-se estritamente ligada ao conceito de função que propõe em sua teoria linguística, cuja definição é dada nos seguintes termos: “uma dependência que preenche as condições de uma análise será denominada *função*” (Hjelmslev, 2013 [1953], p. 39). Ou seja, a função pode ser entendida duplamente como uma articulação e uma interação sistemática entre duas unidades linguísticas. Elas se instituem em duas dimensões que se imbricam necessariamente: no da *correlação* ou *equivalência* – o *eixo associativo* em CLG – e no da *relação* ou *conexão* – o *eixo sintagmático* em CLG. Se, na dimensão da correlação, é a forma lógica da *disjunção* que existe (*ou... ou...*), é a da *conjunção* (*e... e...*) a que caracteriza o domínio da relação. Na troca, por exemplo, de *p* por *b* na palavra *pato* – que se torna *bato* –, o que temos é um exercício disjuntivo, enquanto, na relação que se estabelece entre *p-a-t-o*, temos uma conjunção⁴.

³ É mais do que necessário ressaltar que a tese que fundamenta a distinção entre forma e substância na teoria de Saussure é acompanhada, sobretudo em sua forma autoral e nos textos manuscritos, pelo pressuposto da *natureza psicológica* da forma. Como discute e mostra Bouquet (2000 [1997]), a forma é imperativamente uma *unidade psíquica*, uma espécie de *representação mental*. Saussure, com a finalidade de combater o *hibridismo epistêmico* da tese de muitos dos Jovens Gramáticos (neogramáticos), propôs que não somente a face semântica da língua teria uma natureza psíquica, mas também a sua face sonora. Daí surge “[...] uma distinção entre *substância* (fonética) e *forma* (fonologia): a distinção que fundamenta o caráter psicológico da realidade linguística considerada no plano fonológico” (Bouquet, 2000 [1997], p. 93). Temos posta aí a origem de grande parte do que discutiremos a seguir no que concerne às propostas da glossemática de Hjelmslev.

⁴ A distinção entre conjunção e disjunção marca um ponto de vista preconizado por Saussure (2021 [1916]) quando da proposição da diferença entre sintagma e associação, sendo a sintagmação a realização do que chama Bouquet (2000 [1997]) acertadamente de *fato lógico-gramatical*. O que Hjelmslev (2013 [1953]) especifica melhor com a sua teoria glossemática é a questão de que a conjunção, caracterizada pela relação

Tanto o intercâmbio característico da equivalência, quanto a implicação própria da conexão nada mais são do que funções de que podem se revestir uma determinada unidade linguística, isto é, um funtivo, como a designa Hjelmslev (2013 [1953]). Trata-se de funtivos “[...] os termos entre os quais esta [a função] existe, entendendo-se por *funtivo* um objeto que tem uma função em relação a outros objetos” (Hjelmslev, 2013 [1953], p. 39). Uma função, segundo o linguista dinamarquês, pode ser um funtivo de uma função fundamentalmente englobante se com outra função a contrai. Aos funtivos que não forem funções, Hjelmslev (2013 [1953]) dá o nome conceitual de *grandezas*, entre as quais se enquadram as sílabas, as partes e os grupos de sílabas⁵, assim como outras funções fundamentais ou elementares. *Constantes* denominam-se os funtivos que forem imprescindíveis tanto para o outro com que contrai uma função, quanto para esta que, tal como se dá na configuração aí constituída, só pode instaurar-se pela presença dos constantes. Contrárias aos constantes, as *variáveis*, segundo Hjelmslev (2013 [1953], p. 40), caracterizam o tipo de funtivo “[...] cuja presença não é condição necessária para a presença do funtivo com o qual tem função”. À função que se estabelece entre dois funtivos constantes, Hjelmslev (2013 [1953]) dá a etiqueta conceitual de *interdependência*.

e... e..., diz respeito, sim, à sintagmação, mas à sintagmação realizada no *processo*, ou seja, no *texto* enquanto a ocorrência efetiva do sistema de que é inteiramente dependente. Segundo o que diz, o sistema trata-se de uma “[...] condição necessária para a existência de um processo. O processo só existe em virtude do sistema subjacente que o governa e que determina sua formação possível” (Hjelmslev, 2013 [1953], p. 44). É nesse sentido, portanto, que se refere o linguista dinamarquês às questões do texto e à conjunção enquanto a articulação logicamente funcional que o caracteriza. Já a disjunção, que é marcada pela relação *ou... ou...*, é a que diz respeito ao funcionamento lógico do sistema linguístico, tal como o é a associação saussureana. Sobre tal assunto, Hjelmslev (2013 [1953]) é categórico: “no processo, no texto, encontra-se um *e... e*, uma conjunção, ou uma coexistência entre os funtivos que dela participam. No sistema, pelo contrário, existe um *ou... ou*, uma disjunção ou uma alternância entre os funtivos que dele participam” (Hjelmslev, 2013 [1953], p. 41-42). No exemplo dados acima, a *p* e *b*, no jogo de articulação aí instituído, dá-se o nome de *correlatos*, e, aos funtivos que integram a relação *p-a-t-o*, dá-se o de *relatos*.

⁵ Baseados no que dissemos na nota anterior, julgamos importante ressaltar o ponto de vista de Hjelmslev (2013 [1953]) com relação à existência dos funtivos no processo e no sistema. De acordo com o que defende, os funtivos, sobretudo as *grandezas*, possuem uma dupla existência: existem concomitantemente no processo e no sistema, visto que este não possui realidade efetiva sem aquele e vice-versa. Como diz o linguista dinamarquês, “[...] são as mesmas *grandezas* que entram no processo (texto) e no sistema linguístico” (Hjelmslev, 2013 [1953], p. 42). É fundamentado nessa proposição que afirma, portanto, “[...] que se pode dizer que todos os funtivos da língua entram ao mesmo tempo num processo e num sistema, que eles contraem ao mesmo tempo a relação de conjunção (ou de coexistência) e a de disjunção (ou de alternância). A interpretação desses funtivos, em cada caso particular, como sendo conjuntos ou disjuntos, coexistentes ou alternantes, dependerá do ponto de vista que se adotar” (Hjelmslev, 2013 [1953], p. 42). Complementarmente, temos que compreender ainda que, enquanto o sistema trata-se de uma *hierarquia correlacional*, o processo é uma *hierarquia relacional*, com a língua sendo, enquanto sistema, um paradigma em que ocorrem correlações e que possibilita relações e *combinações*, e o texto, enquanto processo, um sintagma em que se dão as relações que dependem totalmente das correlações ou das equivalências. Aí apresentada encontra-se a ideia referente à interação dinâmica entre o sistema e o processo. Desse modo, existe, entre o texto e a língua, uma função em que a última é o funtivo constante e o primeiro é o variável.

E, enquanto de *determinação* chama a função que se institui entre um constante e um variável, denomina de *constelação* a que entre duas variáveis é formada.

A complexidade e o rigor de tal classificação glossemática, reflexo do formalismo a que se vinculou a atitude teórica do linguista dinamarquês – um formalismo, aliás, responsável pela reformulação parcial do saussurianismo de que foi adepto e essencial para que se constituísse o seu *immanentismo teórico* –, visam exatamente extirpar do campo da linguística qualquer lastro da tradição novecentista, cujo modelo epistemológico é intensamente criticado por Hjelmslev (2013 [1953]), sobretudo no que de *indutivista* possui o seu método. De acordo com o seu entendimento, o método indutivo do filologismo e do comparatismo induzia a linguística ao erro justamente por partir da análise de fenômenos particulares com vistas à elaboração de uma síntese generalizante do conhecimento ali formulado em conceitos e em ideias que se queriam universais, mas que, pelo seu indutivismo constitutivo, apenas tratava-se de componentes epistêmicos demasiadamente limitados em seu alcance pelas particularidades analisadas e, por conseguinte, não seriam capazes de fornecer um meio teórico eficiente para a abordagem de fenômenos da mesma ordem, mas em línguas diferentes. Essa característica da linguística do século XIX seria, segundo o que ainda afirma Hjelmslev (2013 [1953]), o que impediu, durante esse período, o desenvolvimento de uma teoria linguística efetivamente geral que se pudesse pretender válida racionalmente em seus termos, projeto apenas relativamente alcançado com sucesso, de acordo com a sua concepção, com Saussure.

Assim, é dentro das linhas do quadrante formado pelos critérios e pelas condições do modelo epistemológico do galileanismo a que adere Hjelmslev (2013 [1953]) (Dias; Villarta-Neder; Petronilho, 2023) que se situa a atitude científica do linguista dinamarquês quando da fundação, da construção e da justificação, em *PTL* – não somente, mas sobretudo –, da sua teoria de linguística geral, enquanto aquela que se pretende, com isso, apriorística e arbitrária⁶ em relação a fenômenos específicos de uma língua determinada. É, conseqüentemente, uma teoria que se deseja abdicar, para atingir as suas finalidades, do indutivismo característico das novecentistas, e o faz principalmente ao assumir um método inteiramente *dedutivo* e *empírico*, ou seja, um *método galileano*: “com a terminologia que escolhemos pudemos caracterizar o método da teoria da linguagem como sendo necessariamente *empírico e dedutivo* [...]” (Hjelmslev, 2013 [1953], p. 15). E aí, no âmago do formalismo imanentista que caracteriza a glossemática, que se insere o conceito de função a que se juntam o de forma e o de substância.

Se a função, tal como vimos, trata-se de uma articulação entre dois funtivos, em que lugares se encaixariam os conceitos correlatos de forma e de substância? Como ligeiramente insinuamos, forma e substância são conceitos que, aprioristicamente pensados, objetivam fazer *referências semanticamente conceituais* a determinados

⁶ No sentido epistêmico que é proposto, o termo “arbitrário” significa *não ter vínculo necessário com ou não ser necessariamente motivado por*. Como princípio epistemológico por meio do qual se orienta a glossemática de Hjelmslev (2013 [1953]), permite-a ser uma teoria geral que almeja uma validade racionalmente universal. Para saber mais, o capítulo *Teoria da linguagem e realidade* de *PTL* (2013 [1953]) ou o artigo de Dias, Villarta-Neder e Petronilho (2023).

fenômenos por meio da dedução. Enquanto a forma define a constância do sistema de que fala Hjelmslev (2013 [1953]) no início da sua obra, a substância, em uma das suas duas acepções, tende a se referir, no plano da expressão, aos aspectos flutuantes e variáveis dos sons das línguas – os *fonos* como a realização factual, em terminologia tradicional –, facilmente constatados na empiria. Mas tal distinção ultrapassa epistemicamente esse primeiro jogo de correlações conceituais. Após discutir se a língua seria de fato um *sistema de signos* (Hjelmslev, 2013 [1953]) – o que retoma da linguística saussureana –, o linguista dinamarquês passa a problematizar o próprio conceito de signo. Ao dizer que não somente as palavras, mas também as unidades menores (morfemas) e as maiores (sintagmas de toda ordem) que forem constituídas necessariamente por expressão e conteúdo são signos, Hjelmslev (2013 [1953]) procura definir a expressão e o conteúdo, em seguida, como as duas *grandezas constantes* responsáveis pela função semiótica – o fato da significação, em sentido saussuriano – que caracteriza imperativamente a linguagem em geral e a formação das línguas:

Adotamos os termos *expressão* e *conteúdo* para designar os funtivos que contraem a função em questão, a função semiótica: esta é uma concepção puramente operacional e formal e, nesta ordem de idéias, nenhum outro significado é atribuído aos termos *expressão* e *conteúdo* (Hjelmslev, 2013 [1953], p. 53-54).

No caso das línguas, a expressão refere-se à face sonora de que se compõe em sua totalidade, enquanto o conteúdo refere-se à sua face semântica. É exatamente aí que se manifesta o uso epistêmico bastante singular que Hjelmslev (2013 [1953]) faz dos conceitos de forma e de substância: tanto o plano da expressão quanto o plano do conteúdo comportam reciprocamente formas e substâncias. É assim que existem a *forma da expressão* e a *substância da expressão*, de um lado, e a *forma do conteúdo* e a *substância do conteúdo*, de outro. A forma da expressão se acha epistemicamente próxima do que na linguística saussuriana se manifesta pelo conceito de significante. Trata-se necessariamente de uma forma cuja razão primária é a de ser o funtivo que contrai a função semiótica com a forma do conteúdo ou, em termos do saussureanismo, com o significado. Os funtivos de tal função, de acordo com Hjelmslev (2013 [1953]), são apenas as formas de cada par dicotômico. Ambas não possuem existência independente uma da outra, muito menos da função de que são funtivos, e dissolvem-se inteiramente no fato de serem os planos responsáveis pela estruturação da unidade geral dos signos – morfemas, palavras, sintagmas de extensões variáveis etc. Assim é que

A função semiótica é, em si mesma, uma solidariedade: expressão e conteúdo são solidários e um pressupõe necessariamente o outro. Uma expressão só é expressão porque é expressão de um conteúdo, e um conteúdo só é conteúdo de uma expressão. Do mesmo modo, é impossível existir (a menos que sejam isolados artificialmente) um conteúdo sem expressão e uma expressão sem conteúdo (Hjelmslev, 2013 [1953], p. 54).

A diferenciação hjelmsleviana entre forma e substância em ambos os planos é o que transforma a sua teoria, em grande medida, em uma representante do espírito teórico do saussuriano. Ela se diferencia, todavia, da matriz de que provém sobretudo pelo fato de considerar que a expressão e o conteúdo comportam igualmente forma e substância. Isso apenas se torna possível porque, de maneira mais implícita, preconiza o linguista dinamarquês que a função semiótica, responsável por instaurar o fato da significação da linguagem por meio de uma expressão unicamente constituída para cumprir tal finalidade, é o princípio de formalização linguística, na esfera das línguas naturais, que institui a forma a partir da incisão que estabelece a própria função, em termos saussurianos, no *espectro amorfo das substâncias*, procedimento que constitui, de modo concomitante, a forma propriamente dita e o *conjunto de substâncias formalizadas*. No que se refere especificamente aos sons da língua – porque é possível pressupor que tal fato também se dê em relação ao plano do conteúdo –, tal princípio é bastante revelador, como conjecturamos, do processo de formação da unidade de fonemas de uma língua a partir das séries possíveis de sons produzidos pelo aparelho fonador. O que pode dizer essa tese em sua plenitude é o que discutiremos a seguir.

3 A FORMAÇÃO DO PLANO DA EXPRESSÃO E A FUNÇÃO SEMIÓTICA COMO O PRINCÍPIO DE FORMALIZAÇÃO LINGUÍSTICA DOS SONS DA LÍNGUA

Uma mais clara explicação da significação epistêmica da tese a que nos referimos é proporcionalmente acompanhada pela dificuldade de especificação total do que é a função semiótica para além da definição sucinta e formal dada por Hjelmslev (2013 [1953]). Antes de tudo, lidar teoricamente com tal tema é reconhecer que, na proposta do linguista dinamarquês, pode enunciar-se algo além daquilo que se apresenta explicitamente à nossa condição compreensiva. Se, de modo teoricamente formal, a função semiótica trata-se da necessária interação entre a forma da expressão e a forma do conteúdo, uma proposta que atende às necessidades do ponto de vista exclusivamente linguístico e imanentista por que ansiava o linguista dinamarquês, apenas o é em razão da instituição do fato da significação da linguagem e com vistas à delimitação apenas dos fatores linguísticos envolvidos em tal processo. Em outras palavras, somente o é em razão da imprescindível faculdade de *significação das coisas* pela linguagem que ao ente humano é inerente⁷, problema filosófico que nos parece, todavia, ser ali apenas por ele contemplado de uma perspectiva imanentemente linguística, em partes muito distante, então, das perspectivas *transcendentes*, como diria o próprio

⁷ Hjelmslev (2013 [1953]) claramente recusa-se a tratar essa tese ao dizer que a definição de signo como *signo de alguma coisa* não se mantém, como viável à linguística, após a crítica formalista e imanentista que estabelece. Contudo, tal espécie de *concepção representacional por meio da significação*, como aí desejamos apontar, persiste como um subentendido fundamento constitutivo da definição formal que Hjelmslev (2013 [1953]) procura ali oferecer ao lidar apenas com a dimensão imanente do fato da significação. Ou seja, ela se torna implicitamente condição de possibilidade para que possa propugnar a perspectiva que deseja, mesmo que seja como tese a que se opõe o que defende o linguista dinamarquês como antítese.

Hjelmslev (2013 [1953]), que tomam a linguagem como meio e não como um *fim em si mesmo*⁸.

Tal definição formal, contrariamente a uma interpretação redutiva, não obscurece o aspecto filosófico da discussão que a atravessa em suas estruturas epistêmicas primárias e sub-reptícias. Ela, na verdade, acaba por reformulá-lo, através de um ímpeto epistemológico exigido pela ordem científica da época, uma postulação inteiramente enquadrada pelo paradigma formalista que, por mais que, hoje, pouco ou nada possa servir, aos olhos de muitos, ao tratamento dos atuais problemas linguísticos, não perde o seu lugar epistemologicamente legítimo enquanto a promulgação de um conjunto de proposições teóricas definidoras de fenômenos dotados de complexidade. Portanto, temos que nos guiar pela necessidade de esclarecimento de que o conceito de função semiótica, tal como é proposto por Hjelmslev (2013 [1953]), presta-se a uma definição do fato da significação tão somente no nível interno à língua, referente ao fenômeno da linguagem em sua imanência formal e à língua como um sistema de funções intrínsecas. A esse conceito, portanto, é concedida uma significação epistêmica fundamentalmente imanentista, e qualquer tentativa de assim não o entender ultrapassa os limites dos conteúdos das proposições da teoria proposta pelo linguista dinamarquês.

Do seu caráter de conceito que almeja tratar dos fenômenos linguísticos apenas em seus aspectos formalmente imanentes é que se emerge, contudo, a relevância epistêmica da função semiótica enquanto uma proposta teórica de delimitação e de explicação da necessária união das duas dimensões formais sem as quais o fato da significação não pode ser o que é, em uma relação em que se acha implicada, logo, a existência das condições de possibilidade de toda e qualquer forma de linguagem e de todo e qualquer conjunto formal de signos. É por isso que tal conceito trata-se da redução dos termos necessários a qualquer *sistema semiótico*, em si reunindo a definição da estrutura formal constante da linguagem, não importam quais sejam os tipos de substância da expressão em que se estruturam as suas formas da expressão e as complexidades que demandam as suas análises. Já que toda linguagem, teoricamente, exige expressão e conteúdo, a função semiótica se manifesta, por conseguinte, como um *princípio universal* do fenômeno linguístico. É dessa universalidade, instituída de maneira aprioristicamente teórica – vez que nada pode ser apodicticamente afirmado e generalizado aqui por meio de análise indutiva – e tomada como verdade irreduzível, que decorre, na configuração epistêmica da teoria de Hjelmslev (2013 [1953]), a sua importância tanto para o conceito de expressão, quanto para o de conteúdo.

Mas, no que o linguista dinamarquês defende a respeito de tais conceitos, há, não tão explicitamente, uma ideia que nos induz ao entendimento de que é a função semiótica o princípio de formalização por meio do qual se constituiriam todas as formas

⁸ Entre as perspectivas transcendentais a que se refere Hjelmslev (2013 [1953]), está, por exemplo, a *psicologista* ou *psicológica*, que entende que “a linguagem, como sistema de signos, devia fornecer a chave do sistema conceitual e a natureza psíquica do homem” (Hjelmslev, 2013 [1953], p. 2). Muitas outras se encontram por ele mencionadas no início de *PTL*. Para o linguista dinamarquês, aliás, os estudos que aos sons linguísticos fornecem uma conceituação partindo apenas do seu caráter físico-acústico e fisiológico também se desviam do intuito efetivamente fundamental de uma teoria linguística, segundo os seus ideais epistêmicos: o da necessidade de observar e de analisar a linguagem como um fim em si mesmo.

de um dado sistema semiótico. Para o plano da expressão, é essa a ideia fundadora de uma concepção eficaz para a explicação da formação dos sons propriamente linguísticos de uma língua. Quando da sua discussão sobre a forma e a substância, Hjelmslev (2013 [1953]) toma como um axioma que, contrariamente ao que se pode presumir em outras perspectivas, não é a forma que depende da substância, mas é a segunda que deve a sua possibilidade de reconhecimento e a sua existência, enquanto substância formalizada, da primeira: “se conservarmos a terminologia de Saussure, temos então de nos dar conta – e justamente a partir de seus dados – de que a substância depende exclusivamente da forma e que não se pode, em sentido algum, atribuir-lhe uma existência independente” (Hjelmslev, 2013 [1953], p. 55). Em outros termos, o modo como o linguista dinamarquês postula a sua tese afirma imperativamente uma coisa nas suas entrelinhas: de modo epistêmico, ao conceito de substância não é dada a condição necessária para fundar o de forma, muito menos para justificá-lo epistemologicamente, o que indica, em concomitância, a percepção teórica hjelmsleviana de que o que institui uma forma linguística não é senão a função de que é funtivo e não a sua suposta derivação causal de uma substância⁹ (Dias; Villarta-Neder; Petronilho, 2023).

Diferentemente da maioria das concepções novecentistas que à face sonora das línguas dava uma explicação apenas físico-acústica ou fisiológica, a teoria glossemática de Hjelmslev (2013 [1953]), ao recuperar dialeticamente alguns dos pressupostos fundamentais do saussurianismo – como a distinção entre forma e substância, que retoma, por sua vez, a ideia de Courtenay –, concede um estatuto complexo ao plano da expressão, análogo, como é feito na tradição saussuriana, ao que era então dado ao conteúdo ou ao significado. Como a expressão, enquanto um funtivo da função semiótica, não é senão o que é em razão da sua articulação com o conteúdo, Hjelmslev (2013 [1953]), por necessidade teórica, diferencia o que efetivamente é a expressão e o que são as *partes da expressão*. São estas necessariamente todo e qualquer constituinte do plano da expressão que não *veicula* uma significação, diferentemente da expressão como uma unidade. Tais grandezas, a que dá Hjelmslev (2013 [1953]) o nome de *figuras*, são as sílabas, os conjuntos de sílabas e os fonemas de uma língua, que entram em conjunção na formação da expressão, mas não se encontram atrelados precisamente, por si sós, a um conteúdo: “as sílabas e os fonemas não são expressões de signos, mas apenas partes das expressões de signos. O fato de que uma expressão de signo, palavra ou sufixo, pode consistir em uma única sílaba ou um único fonema não quer dizer que a sílaba e o fonema sejam expressões de um signo” (Hjelmslev, 2013 [1953], p. 51).

Mas é tão somente por abstração, segundo o que podemos depreender do que diz o linguista dinamarquês, que nos é oferecida a possibilidade de indutivamente elaborar, a partir de uma dada série de processos de um certo sistema, o *inventário limitado* dos sons linguísticos, dado o fato de que jamais podem ser encontrados

⁹ Importante aqui é dizer que tal concepção já se prenunciava, com o mesmo rigor, em um texto de 1939 de Hjelmslev, chamado *Forme et substance linguistique*, em que o linguista dinamarquês dizia categoricamente que “[...] la substance ne se reconnaît qu’a travers une forme” “[a substância não é senão reconhecida por meio da forma]” (Hjelmslev, 1973 [1939], p. 100, tradução própria). Tudo nos indica, portanto, que a ideia que sistematiza Hjelmslev em *PTL* possui um considerável percurso histórico de formação epistêmica.

efetivamente fora da expressão que compõem. Isso indica-nos que não se torna possível a compreensão dos fonemas de uma língua senão como constituintes formais que estruturam a forma da expressão enquanto uma unidade igualmente formal – apesar do plano da expressão, em sua totalidade, comportar também as substâncias enquanto substratos fônicos em que se realizam os processos. Devemos admitir, por conseguinte, que tais grandezas, no interior da expressão, instituem-se em funções com vistas à composição da totalidade de que fazem parte. E é aqui que se encontra o problema central do tema que estamos a discutir: como, na perspectiva hjelmsleviana aí delineada, formam-se os sons de uma língua enquanto formas de um sistema integralmente formal? Em outros termos, o que realiza a incisão paradigmática que seleciona, do espectro total da substância sonora, o conjunto limitado dos sons que constituem a expressão de uma língua, enquanto formas que, por mais estruturadas que sejam em substratos sonoros – tal qual também a expressão –, estão implicadas em funções intrínsecas na constituição da forma da expressão?

Não sem embargos à clara compreensão do assunto, a resposta para tal questionamento, que materializa totalmente a tese de que lançamos mão neste artigo, localiza-se primeiramente na definição do conceito de função semiótica a que recorreremos e na maneira como Hjelmslev (2013 [1953]), de maneira pressuposta, entende os fonemas e as sílabas necessariamente como integrantes da forma da expressão de uma língua, isto é, de um dos funtivos constantes da interdependência que é a função semiótica. Hjelmslev (2013 [1953]) diz que, no espectro total da substância sonora – aqui entendido como o conjunto de todos os possíveis sons capazes de ser produzidos pelo aparelho fonador humano, com os seus *vários pontos e modos de articulação* –, as línguas instituem os seus cortes paradigmáticos. É desse modo que “numa tal zona amorfa encaixam-se arbitrariamente figuras (fonemas) em número variável segundo as línguas, uma vez que as fronteiras se estabelecem em diferentes lugares do contínuo” (Hjelmslev, 2013 [1953], p. 59). Assim se dá tal procedimento apenas graças ao fato de os fonemas de uma língua, enquanto constituintes integralmente formais – isto é, como formas –, terem que necessariamente integrar o plano da expressão do sistema. É essa uma perspectiva que se contrapõe à ideia de que os sons propriamente linguísticos poderiam ser, na dinâmica por meio da qual é dada a sua instituição, *isoladamente selecionados*, como se independentes fossem da totalidade da expressão.

Em outras palavras, podemos dizer que o que realmente ocorre é uma instauração do *conjunto unitário de sons* de uma língua absolutamente em virtude do plano da expressão de que fazem parte de modo necessário. Não são os fonemas, portanto, instituídos de maneira fortuita e dispersa em detrimento da totalidade da expressão enquanto um funtivo que, com o conteúdo, estabelece a função semiótica. Tal noção, que se resguarda na definição da ideia saussuriana de *dupla articulação da linguagem* (Saussure, 2021 [1916]), afirma-a de forma radical com o objetivo de se opor às concepções que, ora procedem unicamente pela face sonora das línguas, compreendendo que os sons linguísticos poderiam se instituir anteriormente à sua

imprescindível formação como constituintes da forma da expressão¹⁰, ora partem, com vistas à fundamentação das suas definições e à criação das suas hipóteses, exclusivamente da face semântica das línguas como se esta pudesse existir de modo independente do seu imbricamento funcional com a expressão. São basicamente tais entendimentos, aliados quase sempre a uma abordagem das línguas pela esfera somente da substância, que se encontrariam na base de concepções que tomam a língua apenas como um meio.

O *sistema da expressão*, que comporta, em primeiro lugar, as formas da expressão e, em segundo, as substâncias formalizadas a que o plano formal da expressão acaba por conceder delimitação, constitui-se impreterivelmente na conexão funcional que estabelece com o *sistema do conteúdo* (Hjelmslev, 2013 [1953]; 1976 [1972]). O plano formal do sistema da expressão de uma língua, que é a sua estrutura verdadeiramente linguística, configura-se porque a função semiótica, com a finalidade de instituir o fato da significação da linguagem através da articulação entre as duas dimensões fundamentalmente constitutivas do fenômeno linguístico, exerce uma cisão paradigmática *de maneira simultânea* no contínuo amorfo da substância sonora e no espectro disforme da substância semântica – concepção que muito se aproxima da defendida por Saussure (2021 [1916]), inclusive. É assumindo esse fundamento do saussurianismo, tomando-o um pressuposto necessário, que Hjelmslev (2013 [1953], p. 57, grifos nossos) afirma que “são as funções da língua, a função semiótica e aquelas que dela decorrem, que *determinam sua forma*”. Portanto, “graças à extraordinária mobilidade da língua, as possibilidades que a linguagem pode utilizar são infinitamente grandes, mas permanece o fato característico de que cada língua coloca suas próprias fronteiras no interior dessa infinidade de possibilidades” (Hjelmslev, 2013 [1953], p. 60). Temos, assim, que é a função semiótica o princípio por meio do qual se constituem as formas de um sistema.

É dessa maneira que a função semiótica propicia que, da série de sons capazes de ser produzidos pelo aparelho fonador – o contínuo amorfo –, estabeleça-se *arbitrariamente*, por meio do plano da expressão, o conjunto de formas sonoras de um sistema linguístico particular, isto é, os seus fonemas. Se, de modo complementar, pensarmos saussurianamente, podemos pressupor que isso só se torna possível porque a função semiótica é o que, ao instituir a série de formas da expressão de um dado sistema a partir de toda massa da substância, instaura, *em um contínuo jogo de oposições e de relações*, os valores de que se revestem as formas sonoras que compõem a expressão. Na ocorrência concreta de uma dada relação do processo (texto), tal oposição encontra-se relativamente pressuposta na discussão do linguista dinamarquês quando assume que, na ligação e no imbricamento que há entre o processo e o sistema, além das “[...] fronteiras internas do sistema que não coincidem de uma língua à outra [...]” (Hjelmslev, 2013 [1953], p. 60), há, “[...] na cadeia, as relações possíveis entre os fonemas [...] que fazem com que um *sentido da expressão* não assumam a mesma *forma* nas diferentes línguas”

¹⁰ Lembremo-nos, é o que é em função da sua relação com o conteúdo, inteiramente determinada como a expressão de um conteúdo ou de um significado, o que quer dizer que a toda expressão corresponde necessariamente um conteúdo ou um significado, como mostramos.

(Hjelmslev, 2013 [1953], p. 60). Em síntese, a função semiótica, na glossemática hjelmsleviana, trata do princípio de formalização dos sons linguísticos, responsável, portanto, por constituir o conjunto de fonemas qualitativamente diferenciado e quantitativamente limitado de uma língua.

Como consequência, temos que aquilo que, na concepção saussureana, é nomeado de *substrata*¹¹ em que se realizam as formas fonológicas – os fonemas (figuras) constitutivos da forma da expressão, de acordo com Hjelmslev (2013 [1953]) – passa a integrar, na teoria linguística do dinamarquês, o sistema de uma língua unicamente por meio da forma (fonema) a que se submete. Por definição, é esse substrato de natureza físico-acústica e fisiológica, diversificado e variável, que Hjelmslev (2013 [1953]) compreende como, em um dos significados epistêmicos que desenvolve em sua obra, um constituinte da substância da expressão a que corresponde uma dada forma da expressão. Por assim ser, as substâncias dos estratos fonológicos de uma língua, que compõem a substância da expressão, nada mais são, conseguintemente, do que substâncias formalizadas pelo procedimento de constituição das formas através da função semiótica enquanto o princípio de formalização dos sons linguísticos (formas) de uma língua. Portanto, são substâncias que se tornam integrantes do inventário sonoro de uma língua apenas através do sistema da expressão, ao constituírem a substância da expressão precisamente implicada em uma interação funcional com uma forma da expressão instituída pela função semiótica. Por tais razões, entende Hjelmslev (2013 [1953], p. 62) que

A seqüência de sons [bwa] enquanto fato único pronunciado *hic et nunc*, é uma grandeza que pertence à substância da expressão que, em virtude apenas do signo, se liga a uma forma da expressão sob a qual é possível reunir outras grandezas de substância da expressão (outras pronúncias possíveis, por outros elocutores ou em outras ocasiões, do mesmo signo).

Dessa maneira, encontra-se então completamente sistematizada a ideia que afirma, sem se abdicar do pressuposto da relação que há entre uma e outra, a independência funcional e sistêmica da forma tanto em relação às substâncias formalizadas, em nível fonêmico, que constituem a unidade da substância da expressão, quanto em relação a esta em sua totalidade. Isso se dá justamente porque a forma da expressão, em sua formação global e com os fonemas (formas em nível fonológico) que a compõem, é apenas um funtivo da função semiótica, o que faz com que, por consequência, somente por esta possa ser instaurada. Ademais, podemos notar que em virtude da função semiótica é que o signo, enquanto uma unidade de extensões variáveis – morfemas, palavras e outros sintagmas maiores, na concepção da glossemática hjelmsleviana –, comporta imprescindivelmente a expressão e o conteúdo que o fazem ser uma grandeza integralmente formal, constituída pela forma do conteúdo e pela forma da expressão, embora se realize, em ocorrências ocasionais, em dadas *substrata*. É

¹¹ Entenda-se *substrata* como os substratos sonoros da substância a que podemos, segundo a ótica da fonologia estruturalista, dar o nome de *fone* (Bouquet 2000 [1997]).

isso o que faz o signo também pertencente a um sistema formalmente funcional, apesar das flutuações e das variações que atingem as substâncias que a ambas as dimensões dizem respeito (substância do conteúdo e substância da expressão). Se o signo, assim epistemicamente definido, é um conceito que implica, para a sua especificação, a mobilização de tantos outros, é porque a teoria de Hjelmslev (2013 [1953]), na esteira do que outrora pensara Saussure dentro dos limites do projeto teórico que ansiava realizar, atribui-lhe a complexidade que lhe é devida. É assim que o signo se manifesta como o fenômeno linguístico que em si unifica o eixo de desenvolvimento de todo e qualquer sistema semiótico: a efetiva realização da interdependência que é a função semiótica por meio da forma da expressão e da forma do conteúdo, em correspondência com as suas respectivas substâncias.

E as zonas substanciais do contínuo amorfo a que nos referimos? No caso do plano da expressão, as *zonas fônicas* (Hjelmslev, 2013 [1953]) se referem, de modo resumido, a espaços parcialmente limitados do contínuo amorfo da substância sonora em que um número determinado de línguas se intersecciona ao buscarem instaurar as suas cisões paradigmáticas. Ao instituir o seu corte formal, cada sistema linguístico estabelece, conjuntamente com as suas formas, toda uma série de substâncias formalizadas, isto é, define um conjunto possível de *substrata* a que vai se corresponder, em cada ocorrência do signo em um dado processo, a forma da expressão. Se, nas diversas ocorrências da palavra /PORTA/ – ['pɔɪ.tɐ], ['pɔh.tɐ], ['pɔx.tɐ], ['pɔɾ.tɐ] e ['pɔr.tɐ] –, temos, por um lado, o que Bevidas (1983) diz ser uma *não incidência na mesma posição no contínuo sonoro*, é evidente, por outro lado, que essas flutuações e essas variações, que, enquanto fenômenos, atravessam e constituem apenas a esfera da substância, não afetam a forma – que, como dissemos inicialmente, é um conceito que define o fenômeno da constância da linguagem. Em outras palavras, “[...] não ocasionam nenhum ‘desvio’ de sentido e são consideradas, pois, como *variantes*” (Bevidas, 1983, p. 18), “[...] que nada mais são do que a exploração de todas as possibilidades inscritas dentro de uma mesma zona de sentido da expressão” (Bevidas, 1983, p. 18). Daí constitui-se isso a que chama Hjelmslev (2013 [1953]) exatamente de sentido da expressão, que, como adequadamente comenta Bevidas (1983, p. 18), é “[...] *uma matriz referencial* de sons (no caso linguístico) em que a forma da expressão estampa uma determinada região sonora quando da manifestação de tal signo”. Tanto a formação do sentido da expressão, entendido como essa matriz de referências sonoras, quanto a constituição das zonas fônicas em que se movimentam as línguas na instituição dos seus constituintes sonoros formais se tornam possibilitadas pela função semiótica que, ao mesmo tempo, constitui as suas formas e delimita-os ao determinar as substâncias formalizadas, ou seja, as substâncias que sob a rede de uma forma se encontram.

Concomitantemente, parece-nos que a ideia que acompanha o conceito de zonas fônicas a que recorre o linguista dinamarquês, além de oferecer uma alternativa para a explicação do fenômeno da *alofonia* e de indicar um caminho imanentista para a compreensão da *variação* no nível fonético (substancial) do sistema linguístico – como tão elucidativamente indica Bevidas (1983) –, permite que se forme a identificação, em uma extensa lista de línguas, daquelas que se encontram adjacentes umas às outras por exatamente estabelecerem, entre si, fronteiras no interior dessas demarcações

substanciais que são as zonas fônicas. Nas relações que aí se constituem entre elas, decorre que se podem constituir conjuntos (paradigmas) de formas sonoras (fonemas) relativamente semelhantes ou aproximados, dado que é nessas zonas comuns, como diz Hjelmslev (2013 [1953]), que se encaixam arbitrariamente as figuras instituídas pela função semiótica em cada língua, justamente através da forma da expressão de que se tornam componentes. De modo simultâneo, tais línguas podem compartilhar a mesma série de substâncias formalizadas. Se, nessas línguas próximas, haveria uma absoluta compatibilidade nas correspondências entre as formas (fonemas) que constituem a forma da expressão e as substâncias formalizadas (*substrata*) que compõem a substância da expressão é uma questão que somente uma análise intrinsecamente comparativa entre elas poderia decidir.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe-nos o reconhecimento de que o tema com que buscamos lidar neste artigo, além de enormemente complexo, caracteriza-se como um assunto bastante extenso. Conquanto exauri-lo nunca tenha sido o nosso objetivo, fica-nos a impressão, contudo, de tê-lo tratado de forma pelo menos aceitável nos limites do que nos propomos a fazer. Ao partirmos de um entendimento dialético do desenvolvimento de uma teoria de um campo científico como a linguística, conseguimos, do nosso horizonte de visão e de compreensão, extirpar todo um conjunto de “pré-conceitos” e de “pré-juízos” que à nossa investigação epistêmica poderia não só ser profundamente um empecilho, mas sobretudo nocivo quanto ao rigor científico que lhe diz respeito, desde os primeiros impulsos ideais da sua proposição.

A partir da perspectiva de uma análise epistêmica, conseguimos trazer à luz, em segundo, as definições sistemáticas dos principais conceitos com que operamos tendo em vista a fundamentação do percurso que desejamos instituir e da tese a que nos dedicamos. Após uma sucinta recuperação dos fundamentos saussurianos em que se estrutura o empreendimento hjelmsleviano, foi-nos possível passar à discussão do significado epistêmico do conceito de função semiótica da glossemática do linguista dinamarquês, cuja importância se revela sem medidas para a teoria proposta em *PTL*. Como adequadamente mostrado, a função semiótica, como a especificação do fato da significação da linguagem, é um conceito que, ao definir as duas dimensões necessariamente ínsitas ao fenômeno linguístico em sua natureza imanente, caracteriza um princípio universal da linguagem. Sendo assim, torna-se um componente epistêmico da teoria glossemática que busca oferecer a definição de um fato inerentemente comum a todos os sistemas de signos.

Por fim, vimos que, na glossemática, a função semiótica manifesta-se justamente como o princípio de formalização dos sons propriamente linguísticos de uma língua, como formas que se articulam, ao serem recortadas do contínuo amorfo da substância sonora enquanto o conjunto de possíveis sons capazes de ser produzidos pelo aparelho fonador, na constituição de uma unidade inteiramente formal, a saber, a forma da expressão. Também podemos perceber que, diferentemente da perspectiva saussuriana, a teoria hjelmsleviana admite explicitamente que o plano da expressão – e, de maneira correlata, o plano do conteúdo – compõem-se igualmente de forma

(independente) e de substância (dependente). A substância se refere, como ainda vimos, à série de substâncias formalizadas que se encontram delimitadas no interior de uma zona fônica sobre a qual age a função semiótica constituindo, além dos fonemas (formas) que estruturam a forma da expressão de um sistema linguístico, o inventário possível de fones (substâncias formalizadas) a que, ao comporem uma substância da expressão, vai se corresponder uma determinada forma correlata (fonema). No mais, esperamos que o debate que aqui elaboramos possa gerar outros tantos a respeito de uma teoria que, embora parcialmente esquecida, mantém-se como uma das mais coerentes e rigorosas entre as que, até hoje, já foram propostas no quadro da linguística geral.

REFERÊNCIAS

BEIVIDAS, W. O sentido e a forma na estrutura do signo. **Alfa**, São Paulo, n. 27, p. 9-22, 1983.

BONFIM, J. Pressupostos filosóficos da teoria da linguagem de Hjelmslev: a Filosofia Analítica de Frege e Wittgenstein. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 1-18, dez., 2020.

BOUQUET, S. **Introdução à leitura de Saussure**. Tradução: Carlos Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Cultrix, 2000 [1997].

CASTRO DIAS, F. L.; VILLARTA-NEDER, M. A.; FERREIRA, H. M. A repercussão da distinção saussureana entre *forma* e *substância* na teoria linguística de Hjelmslev. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 26, n. 2, p. 382-407, maio-ago. 2023.

COURTENAY, J. **A Baudouin de Courtenay Anthology** – The Beginnings of Structural Linguistics. Tradução de Edward Stankiewicz. Bloomington: Indiana University Press, 1972.

DIAS, F. L. C.; VILLARTA-NEDER, M. A.; PETRONILHO, C. G. S. O galileanismo na ciência da linguagem: o programa científico da glossemática de Hjelmslev. **Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 12, n. 3, p. 419-444, set.-dez. 2023.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1966].
HJELMSLEV, L. Forme et substance linguistiques. *In*: HJELMSLEV, L. **Essais linguistiques II**. 1973 [1939], p. 99-100.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Tradução de J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2013 [1953].

HJELMSLEV, L. **Sistema lingüístico y cambio lingüístico**. Tradução: Berta Pallares de R. Arias. Madrid: Editorial Gredos, 1976 [1972].

KOYRÉ, A. O pensamento moderno. *In*: KOYRÉ, A. **Estudos de história do pensamento científico**. 3. ed. Tradução de Márcio Ramalho. Rio de Janeiro: Forense, 2011 [1930].

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2018 [1962].

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013 [1934]

POPPER, K. **Os dois problemas fundamentais da teoria do conhecimento**. Tradução de Antonio Ianni Segatto. São Paulo: Editora Unesp, 2013 [1979].

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2021 [1916].

SAUSSURE, F. **Escritos de linguística geral**. Tradução de Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Cultrix, 2004 [2002].

Crítica textual: para além da restituição do texto

Textual Criticism: Beyond the Restoration of the Text

STEPHANIE CHANTAL DUARTE SILVA

Mestranda em Estudos de Linguagens –
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)
E-mail: stephaniechantaldu@gmail.com

Resumo: Neste ensaio, analisou-se o percurso histórico da Crítica Textual para compreender como se dá o trabalho do crítico textual e do geneticista. Procurou-se exemplificar a maneira pela qual o texto se desenvolve no decorrer da sua história desde a Antiguidade até a Modernidade. No embasamento teórico, foram feitas referências aos textos de Cambraia (2005), Grésillon (1991; 1999), Hay (1999), Mendes e Ambrosoli (2015), que trazem um estudo sobre o percurso histórico da Crítica Textual, bem como das atividades realizadas pelos seus respectivos especialistas – crítico textual e geneticista.

Palavras-chave: Crítica Textual; Crítica Genética; Ecdótica; geneticista.

Abstract: This essay analyzes the historical trajectory of Textual Criticism to understand the work of the textual critic and the geneticist. The aim was to exemplify how a text develops throughout its history from Antiquity to Modernity. The theoretical foundation references works by Cambraia (2005), Grésillon (1991; 1999), Hay (1999), Mendes and Ambrosoli (2015), which provide a study on the historical development of Textual Criticism, as well as the activities carried out by their respective specialists—the textual critic and the geneticist.

Keywords: Textual Criticism; Genetic Criticism; Ecdotics; Geneticist.

1 INTRODUÇÃO

A Crítica Textual é o processo pelo qual o texto, em sua forma original, é restituído e são produzidas novas edições. Analisam-se, portanto, a trajetória do texto em consonância com a Filologia, Ecdótica e Crítica Genética e as atividades realizadas tanto pelo crítico textual quanto pelo geneticista. Neste contexto, as modificações ocorridas nessa trajetória do texto são evidenciadas e exemplificadas para melhor compreensão do processo. Além disso, a história da Crítica Textual também é apresentada, fazendo uma retomada desde a Antiguidade, com Aristarco, Marco Terêncio Varrão, Boccaccio e Poggio Bracciolini até à Modernidade, com Karl Lachmann, entre outros.

Para fins deste ensaio, a análise será realizada no âmbito da Crítica Textual. É possível estabelecer uma leitura da relação dos períodos selecionados a partir dos textos

de César Nardelli Cambraia (2005), Almuth Grésillon (1991; 1999), Louis Hay (1999), Marlene Gomes Mendes e Silvana dos Santos Ambrosoli (2015), com o objetivo de analisar o período histórico pelo qual a crítica textual surge e evolui, mas ainda como são realizadas as atividades do crítico textual e do geneticista.

1.2 A CRÍTICA TEXTUAL E A TRANSMISSÃO DO TEXTO

A compreensão sobre o que de fato é Crítica Textual parte do pressuposto de que o texto, ao longo do seu percurso de transmissão, é exposto a alterações, ocasionando mudanças. A partir disso, a Crítica Textual cumpre o papel fundamental de recuperar os textos em sua forma primitiva para além dessas modificações, visando à produção de novas edições de acordo com a autenticidade e a veracidade do texto. Essas mudanças atribuídas aos textos durante o percurso de transmissão podem ser classificadas em duas categorias: exógenas e endógenas. As modificações exógenas estão relacionadas à deterioração do material em que o texto é descrito: papel, tinta etc. Já as modificações endógenas estão ligadas ao processo de cópia dos textos originais, visando apresentar essa “criação” em um novo tipo de material. As endógenas se subdividem em duas categorias: autorais e não autorais.

As modificações autorais acontecem no processo de preparação da edição impressa: o autor receberá as provas tipográficas e revisará seus escritos; fará, se necessário, modificações (autorais). As modificações não autorais, como o próprio nome sugere, são realizadas por terceiros sem que o autor tenha autorizado. Estas se subdividem em voluntárias e involuntárias. As modificações voluntárias são efetivadas por terceiros devido à censura, por quem realmente faz a restituição do texto. Nas modificações involuntárias, ocorrem falhas por parte de quem faz a reprodução do texto, por exemplo, erro de cópia.

Esses processos pelos quais constituem a Crítica Textual fazem parte da sua história e do seu desenvolvimento, o que demonstra certa complexidade por se tratar da correlação entre Crítica Textual, Filologia e Ecdótica. Na Antiguidade, no século III a.C., cabia à Filologia a tarefa de restituição do texto, a qual era de responsabilidade dos filólogos. A Ecdótica também designava tarefas bem próximas da Filologia. Segundo Houaiss e Villar, a “Ciência que busca, por meio de minuciosas regras de **HERMENÊUTICA** e **EXEGESE**, restituir a forma mais próxima do que seria a redação inicial de um texto, a fim de que se estabeleça a sua edição definitiva; crítica textual.” (2001, p. 1095, *apud* Mendes; Ambrosoli, 2015, p. 26).

Esta complexidade na história da Crítica Textual foi descrita por Cesar Nardelli Cambraia em seu livro *Introdução à Crítica Textual* (2005):

A história da crítica textual é bastante complexa, e não apenas porque suas origens remontam para mais de dois mil anos atrás: seu progresso deu-se através de um conjunto de ações que ora a tangenciavam, ora a

abordavam diretamente, além de ter sido exercida historicamente sobre fontes de natureza distinta – primeiramente sobre textos pagão gregos e, em seguida, latinos; depois sobre textos religiosos (em especial, o *Novo Testamento*); e, por fim, textos em vernáculo (i. é, em língua não-clássicas). Foi, enfim, desse conjunto heterogêneo de atividades que se constituíram técnicas, se sedimentaram práticas, se consolidaram métodos e, inevitavelmente, se formaram polêmicas (Cabraia, 2005, p. 37).

Cabraia esclarece que a história da Crítica Textual surgiu na Antiguidade, perpassando até a Modernidade. Nos séculos III a I a.C., na Biblioteca de Alexandria, o rei do Egito Ptolomeu I (de 306 a 283 a.C.) deu início a essa história. A partir desse trecho, o autor discorre sobre vários alexandrinos responsáveis pela criação do sistema de sinais utilizados no texto: Zenódoto, Aristarco, Aristófanos e Aristônico. A participação desses alexandrinos foi extremamente significativa e influente nos textos gregos daquela época – os clássicos:

Convém lembrar ainda que o sistema alexandrino, baseado em sinais e em comentário, foi importante para assegurar a transmissão à posteridade do que existia (mesmo do que não fosse tido na época como genuíno), pois, em vez de suprimirem ou modificarem o que considerassem não-genuíno, apenas o assinalavam (Cabraia, 2005, p. 40).

Os alexandrinos fizeram parte do início da história da Crítica Textual, assim como Crates de Malos (c. 200-140 a.C.); Marco Terêncio Varrão (116-27 a.C.); M. Valério Probo (20-105 d.C.); L. Élio Estilão (séculos II e I a.C.); Orígenes (185-253 d.C.); São Jerônimo (c. 305-384 d.C.) e Demétrio Triclínio (1280-1340). No Renascimento, foram registradas cinco gerações responsáveis por essa parte histórica: Francesco Petrarca (1304-74) e Boccaccio (1313-75) – primeira geração; Coluccio Salutati (1331-1406) – segunda geração; Niccolò Niccoli (1363-1437) e Poggio Bracciolini (1380-1459) – terceira geração; Lorenzo Valla (1407-57) – quarta geração; Angelo Ambrosini (1454-94) – quinta geração. Na Modernidade, um dos principais nomes citados é Karl Lachmann (1793-1851), conhecido pelo método lachmanianno ou método de Lachmann, que dividia a Crítica Textual em recensão e emenda. Outros nomes também são citados por Cabraia no decorrer do percurso histórico ao qual caberia um estudo mais aprofundado.

A transmissão dos textos decorre da trajetória histórica da Crítica Textual. Nesse contexto, algumas designações devem ser exemplificadas: obra – é um produto criado pelo homem com o propósito pragmático ou artístico; texto – é uma obra em um contexto textual e verbal; testemunho – é um registro de cada texto escrito fixado pelo autor (autógrafo), por terceiros, com autorização do autor (idiógrafo) ou sem autorização

do autor (apógrafo); originais – são textos genuínos enviados pelo autor; cópia – é um registro fiel do texto sem autorização do autor. Os testemunhos são registrados como manuscritos e impressos. São divididos em duas categorias: datiloscritos (registrados por meios mecânicos) e digitoscritos (registrados por um computador). Com isso, a produção do livro manuscrito passa por algumas etapas. A primeira delas diz respeito aos materiais: matéria subjetiva (papiro, pergaminho, papel), matéria aparente (tinta), matéria instrumental (define qual o instrumento é utilizado para a escrita sobre o suporte). A segunda está ligada à tipologia do livro manuscrito: volume e códice. A terceira e última etapa refere-se aos procedimentos do ato da cópia: o copista realiza a tarefa, modelo, baseada em um testemunho.

Nessa conjuntura textual, outro relevante conceito que se destaca é a Crítica Genética, que evidencia a busca pelos textos (manuscritos) modernos como objeto de pesquisa e seus métodos de escritura. Contudo, não busca a maneira pela qual o escrito final é descrito, mas sim qual o percurso é feito até a finalização deste texto e como isso interfere e se concretiza nesse processo:

Não é o escrito final que está no centro de interesse, mas a escritura que se está fazendo, com suas infinitas dependências, com suas pertinências, bem como com suas impertinências. Não é a psicologia do autor nem a biografia da obra que importaria narrar, mas é um antetexto, com o conjunto das marcas conservadas, que se deve estabelecer. A partir de então, o geneticista, assumindo sua própria subjetividade (portanto sem procurar imitar a do escritor), construirá hipóteses sobre a trajetória escritural do processo em questão (Grésillon, 1991, p. 9-11).

Ou seja, essa trajetória que Almuth Grésillon se refere está intimamente ligada ao percurso que é construído pelos textos. Em *A Montante da Escrita* (1999), Louis Hay fala sobre esse percurso: “[...] a crítica genética pode passar sobre o fio da pena, não sobre o vazio; para atingir um outro momento da escrita, é preciso que ela se apóie sobre outros objetos.” (HAY, 1999, p. 5). A autora exemplifica a trajetória que a Crítica Genética traça para se alcançar o que chamamos de “bom texto” no processo da escrita. Tem-se, então, uma estética da recepção no momento em que são definidos critérios de leitura em tal processo produtivo, gerando novas perspectivas sobre a literariedade de um texto. Fato é que a crítica genética, com suas particularidades, aborda textos literários em seus devidos percursos, visando investigá-los à medida que a construção ocorre e surgem hipóteses sobre o método de escrita.

Para além disso, a Crítica Genética correlaciona o processo de preparação dos textos e suas edições com o de publicação: o escrito, o texto, o produto, o impresso, a dinamicidade, o procedimento do “fazer”, etc. Nessa relação de correspondência, tem-se o objeto da crítica: “[...] que é feito de documentos escritos, geralmente manuscritos,

que, agrupados em conjuntos coerentes, formam a ‘pré-história’ de um texto e constituem o traço visível de um mecanismo criativo.” (Grésillon, 1999, p. 28). Grésillon destaca a relevância dessa preparação textual e da presença da Crítica Genética neste trabalho árduo, do geneticista, de restituição do texto; satisfatório para a busca do conhecimento.

Essa preparação textual volta-se para os tipos de edição e seus respectivos especialistas. A primeira categoria de edição está relacionada ao material que é utilizado, atribuindo outras subcategorias: dimensão do livro – edição de bolso; edição compacta; edição diamante; qualidade de suporte – popular e luxo; sistema de registro – impressa e digital; publicação – príncipe; limitada; extraordinária; comemorativa; permissão – autorizada e pirata; integralidade do texto – abreviada; expurgada; *ad usum delphini*; reelaboração do texto – atualizada; aumentada; modernizada; além dos tipos fundamentais de edição que estão inclusos na forma de estabelecimento do texto.

Diante disto, o trabalho do Crítico Textual fundamenta-se nas peculiaridades de cada texto e de cada tipo de edição que este exige, seja o público-alvo, seja a presença de edições. Logo, os tipos de edição são classificados em monotestemunhais e politestemunhais, cada qual com suas subcategorias. Nas monotestemunhais, tem-se: edição fac-similar (faz-se a reprodução, por meios mecânicos, de uma imagem de um testemunho); edição diplomática (faz-se a transcrição de todas as partes do texto: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, coesão e coerência, etc.); edição paleográfica (fazem-se as alterações em consonância com a acessibilidade e compreensão do público); edição interpretativa (fazem-se modificações a fim de criar codificações, além uniformizar a parte gráfica para um melhor entendimento por parte do leitor).

Já nas politestemunhais tem-se: edição crítica e edição genética. A edição crítica tem o objetivo de reedificar a última versão feita pelo autor, confrontando mais de um testemunho (apógrafos) com o intuito de identificar elementos que não seriam verídicos. A edição genética tem o intuito de registrar possíveis diferenças entre redações preliminares de um texto, bem como pela versão final feita pelo autor, verificando testemunhos – originais (autógrafos e/ou idiógrafos). Percebe-se que o estabelecimento do texto crítico se dá a partir da recensão e da reconstituição. Na recensão, o propósito é estudar a história de um texto, por meio das suas fontes, para melhor compreendê-la, enquanto que na reconstituição é prescrever um texto mediante a análise da sua história feita por intermédio da reconstituição por testemunhos e da conjectura.

Após as etapas de preparação do texto crítico, chega-se à última etapa – apresentação do texto. Nesta, todo o material coletado nas etapas anteriores é reorganizado e apresentado em conformidade com o conjunto da obra na seguinte sequência:

- Sumário
- Apresentação
- I. Introdução
- I.1. Autor

- I.2. Obra
- I.3. Tradição da obra
 - I.3.1. Percurso histórico
 - I.3.2. Testemunhos
 - I.3.3. Estema
 - I.3.4. Fortuna editorial
- II. Texto
 - II.1. Sigla dos testemunhos
 - II.2. Normas de edição
 - II.3. Texto e aparato crítico
- III. Glossário
- IV. Referências bibliográficas (Cabraia, 2005, p. 162).

César Nardelli Cabraia define essas etapas da trajetória do texto no contexto das edições crítica e genética como espécie de um roteiro a ser seguido para realizar as atividades que são de responsabilidade do crítico textual e do geneticista. Por conseguinte, a tarefa do geneticista é disponibilizar documentos autógrafos que não estão disponíveis ao público, uma vez que são tidos como arquivos. Além disso, o profissional reúne textos, fazendo suas classificações, traduções, transcrições e edições, como também reescrevendo, acrescentando, substituindo e suprimindo.

2 CONCLUSÃO

Este ensaio permitiu destacar o período histórico da crítica textual desde a Antiguidade até à Modernidade, com nomes importantes como Zenódoto, Crates de Malos, Francesco Petrarca, Coluccio Salutati, Niccolò Niccoli, Lorenzo Valla, Angelo Ambrosini, Karl Lachmann, entre outros. O percurso histórico da Crítica Textual correlaciona-se com a Filologia e a Ecdótica e com a trajetória do texto e suas modificações. Estas são não só abarcadas pelas mudanças exógenas e endógenas, autorais e não autorais, voluntárias e involuntárias, mas também relativizadas à obra, texto, originais, cópia, testemunhos (datiloscritos e digitoscritos), além das etapas de produção do livro manuscrito: materiais, tipologia do livro manuscrito e procedimento no ato de cópia.

A crítica genética enfatiza o processo de preparação dos textos e suas publicações, exemplificando várias categorias: dimensão do livro, qualidade de suporte, sistema de registro, publicação, permissão, integralidade do texto, reelaboração do texto. Além disso, os tipos de edições (monotestemunhais e politestemunhais) também são destacadas nesse processo, como também a última etapa da preparação do texto crítico – apresentação do texto. A trajetória do texto evidencia o trabalho que o crítico textual e o geneticista realizam e a maneira pela qual a Crítica Textual surgiu e se consolidou no mercado editorial.

REFERÊNCIAS

CAMBRAIA, César Nardelli. **Introdução à Crítica Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GRÉSILLON, Almuth. Alguns Pontos sobre a História da Crítica Genética. **Revista Estudos Avançados**. 1991. p. 7-18. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ea/a/zxdPKc5gmgfy5Qz3BcyvKyg/?lang=pt&format=pdf>.

GRÉSILLON, Almuth. **Devagar**: obras. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1999.

HAY, Louis. **A montante da escrita**. Tradução de José Renato Câmara. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1999.

MENDES, Marlene Gomes; AMBROSOLI, Silvana dos Santos. **Crítica Textual**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2015. v. 1.

Poesia, canção e fotografia: uma elegia em três atos

Poetry, song and photography: an elegy in three acts

MONIQUE ALMEIDA SILVEIRA BARRETO

Graduanda em Letras-Português

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

E-mail: monique.barreto@edu.unirio.br

Resumo: A partir da apresentação de trechos da canção *Elegia*, de Caetano Veloso, do poema inglês “*Elegy XIX: To His Mistress Going to Bed*”, de John Donne, e de uma das imagens registradas por André Kertész, no livro “*On Reading*”, este ensaio propõe reflexões, ainda que superficiais, a respeito da representação feminina nestes três produtos artísticos. Para tal, apresenta o poema original e o confronta com sua tradução musicada. Corrobora a visão de Joshua Martin Price a respeito da tradução decolonial feita por Veloso da *Elegy*, no entanto, advoga que as observações, feitas pela doutora em Ciência Política Maria Abreu, em *Revisitando a dicotomia público versus privado (II): o corpo como território* a respeito da representação do feminino, podem se aplicar tanto ao poema original, objeto de estudo do referido artigo, quanto à tradução/canção brasileira. Ponto este, que diverge das interpretações de Price. Por fim, apresenta a fotografia de Kertész e propõe um jogo imaginativo, com o intuito de ilustrar e instigar outras reflexões a respeito da representação do corpo feminino como território.

Palavras-chave: elegia; poesia; territórios da escrita; corpo como território; representação do feminino; canção; fotografia.

Abstract: Based on excerpts from the song “Elegy” by Caetano Veloso, the English poem “Elegy XIX: To His Mistress Going to Bed” by John Donne, and one of the images captured by André Kertész in the book “On Reading,” this essay proposes reflections, albeit superficial, on the representation of women in these three artistic products. To this end, it presents the original poem and contrasts it with its musical translation. It supports Joshua Martin Price's view regarding Veloso's decolonial translation of the *Elegy*; however, it argues that the observations made by Dr. Maria Abreu in “Revisiting the Public vs. Private Dichotomy (II): The Body as Territory” concerning the representation of the feminine can be applied to both the original poem, which is the subject of this article, and the Brazilian translation/song. This point diverges from Price's interpretations. Finally, it presents Kertész's photograph and proposes an imaginative play to illustrate and provoke further reflections on the representation of the female body as territory.

Keywords: elegy; poetry; writing territories; body as territory; representation of the feminine; song; photography.



[...] Deixa que minha mão errante adentre / Atrás, na frente, em cima, embaixo, entre / Minha América, minha terra à vista / Reino de paz, se um homem só a conquista / Minha mina preciosa, meu império / Feliz de quem penetre o teu mistério / Liberto-me ficando teu escravo / Onde cai minha mão, meu selo gravado / Nudez total, todo prazer provém do corpo / (Como a alma sem corpo) sem vestes / Como encadernação vistosa / Feita para iletrados, a mulher se enfeita / Mas ela é um livro místico e somente / A alguns a que tal graça se consente / É dado lê-la / Eu sou um que sabe [...] (*Elegia: indo para o leito*, de John Donne. Tradução de Campos, 1986).

O fragmento escolhido para abrir as breves reflexões que serão aqui propostas é um trecho do poema “Elegia: indo para o leito”, uma tradução do poeta Augusto de Campos de “*Elegy XIX: To His Mistress Going to Bed*”, escrito por John Donne. A tradução de Campos foi posteriormente musicada por Péricles Cavalcanti e interpretada por Caetano Veloso, no álbum *Cinema Transcendental*, sob o título de “Elegia”. Junto a ele se encontra uma das fotografias de André Kertész, presente no livro “*On Reading*”, publicado pela primeira vez em 1971, a qual retrata pessoas em momentos públicos e/ou privados de leitura.

Retomaremos mais à frente a fotografia, mas para fins de organização, começemos esta conversa apresentando alguns pontos que nos parecem interessantes a respeito da “*Elegy XIX: To His Mistress Going to Bed*” e suas reapresentações brasileiras.

[...] *Licence my roving hands, and let them go, / Before, behind, between, above, below. / O my America! my new-found-land, / My kingdom, safest when with one man mann'd, / My Mine of precious stones, My Empirie, / How blest am I in this discovering thee! / To enter in these bonds, is to be free; / Then where my hand is set, my seal shall be. / Full nakedness! All joys are due to thee, / As souls unbodied, bodies uncloth'd must be, / To taste whole joys. Gems which you women use / Are like Atlanta's balls, cast in men's views, / That when a fool's eye lighteth on a Gem, / His earthly soul may covet theirs, not them. / Like pictures, or like books' gay coverings made / For lay-men, are all women thus array'd; / Themselves are mystic books, which only we / (Whom their imputed grace will dignify) / Must see reveal'd. Then since that I may know [...]* (Donne, 2020, p. 52)¹

¹ Em tradução livre: [...] Permita minhas mãos errantes, e deixe-as ir, / Pela frente, por trás, entre, em cima, em baixo. / Ó minha América! minha terra recém-descoberta, / Meu reino, mais seguro quando por um homem governado / Minha Mina de pedras preciosas, Meu Império, / Quão abençoado sou por te descobrir! / Prender-se a estas amarras, é ser livre; / Então, onde minha mão estiver colocada, meu selo estará. / Nudez completa! Todas as alegrias são devidas a ti, / Como almas sem corpo, os corpos devem ser despidos, / Para saborear alegrias completas. As pedras preciosas que vocês mulheres usam / São como o mito de Atlântida, conjuradas na visão dos homens, / De modo que quando o olho do tolo pousa numa joia / Sua alma terrena pode desejar a dela, e não a ela. / Como quadros, ou como capas alegres de livros / Para os leigos, todas as mulheres estão assim vestidas; / Mas elas são livros místicos, que somente nós / (A quem sua graça imputada dignificará) / Devemos ver revelados. [...]

O trecho acima se refere ao poema de Donne sobre o qual aqui trataremos brevemente.

Isto posto, podemos perceber que, ao nos debruçarmos tanto na *“Elegy XIX: To His Mistress Going to Bed”* quanto na releitura de Campos e Veloso, identificamos uma tentativa de apresentar uma relação amorosa a partir de sua esfera corpórea, carnal. Porém, guardadas as devidas semelhanças e correspondências, temos uma inversão fundamental de significado, dado, principalmente, aos contextos em que se encontram tanto a *“Elegy”*² quanto a Elegia. Esta virada de significado foi detalhadamente exposta por Joshua Martin Price – professor do departamento de Sociologia da *State University of New York at Binghamton* – no artigo *“Whose America? Decolonial Translation by Frederick Douglass and Caetano Veloso”*, publicado na revista *Traduction, terminologie, rédaction* no ano de 2015.

Em seu artigo, Price (2015) demonstra como, ao se apropriar de um poema publicado pela primeira vez em meados dos anos 1600, em uma Inglaterra altamente imperialista, a *“Elegia”* realiza uma tradução decolonial do sentido original do poema. Vejamos, abaixo, a leitura feita pelo sociólogo:

[...] Em seu poema divertidamente erótico, Donne acena para sua amante e a incita a se despir. Então, ao acolhê-la, compara o corpo de sua amante à América (*“Ó minha América!”*), que o poeta descobre e faz parte de seu reino ao desembarcar nela. *“Meu Império”*, ele exclama em êxtase, *“como sou abençoado por te descobrir.”* Augusto de Campos preserva essa relação sujeito/objeto em sua tradução [...] Veloso astuciosamente extraiu apenas uma pequena parte do poema e, assim, conseguiu inverter a metáfora: se Donne compara alegremente sua amante às terras recém-descobertas do novo mundo, na versão de Veloso o continente americano torna-se tão íntimo quanto um amante: a elegia de Veloso é uma canção de amor para um continente. [...]. (Price, 2015, p.80-81)³

Price ainda segue, afirmando:

[...] Veloso literalmente muda o sujeito e o objeto do poema: ele desloca subversivamente o dêitico *“eu”* e *“você”* para

² Para fins de simplificar a diferenciação da versão original do poema e da tradução, e música, em português, quando estivermos nos referindo a primeira será através do título simplificado em inglês, a saber, *“Elegy”*, e quando estivermos tratando da tradução/canção será adotado o título *“Elegia”*.

³ No original: [...] *In his playfully erotic poem, Donne beckons his lover and urges her to disrobe. Then, upon taking her in, he likens his lover’s body to America (“O my America!”), which the poet discovers and makes part of his kingdom when he lands upon it. “My Empirie,” he exclaims ecstatically, “How blest am I in this discovering thee.” Augusto de Campos preserves this subject/object relation in his translation [...] Veloso recorded a fragment of Augusto de Campos’ translation of the poem, put to music by Péricles Cavalcanti. Veloso cunningly excerpted only a small section of the poem, and thereby managed to reverse the metaphor: if Donne friskily likens his mistress to the newly discovered lands of the new world, in Veloso’s version the American continent becomes as intimate as a lover: Veloso’s elegy is a love song to a continent [...]*

transformar inteiramente o significado sexual e até racial. **A amante de Donne, aquele objeto de amor mudo e alienado, é traduzida em performance autorrealizada conforme o continente de Veloso se torna animado.** [...] A inversão é deliberada, autoconsciente e informada pela tradição canibalística (pós)modernista da Tropicália [...] **Veloso vai além de simplificar a reação contra a metáfora de Donne de uma América feminizada e sexualizada** ou mesmo desfazer essa metáfora por meio de uma reversão lúdica. Sua versão exibe um amor duramente conquistado pelo imaginário de Donne como fonte de identidade afirmativa brasileira. [...] desarticular e deslocar Donne, recuperar o repelente tropo literário, **revalorizar e ressignificar as imagens da degradação sexual colonial e torná-las legais e autoafirmativas** nos leva além de uma estrutura tradicional de compreensão da atividade anticolonial dentro de um paradigma que é baseado em um binário; isto é, resistência nativa à dominação estrangeira. Colocar a tradução de Veloso em contraponto com a de Donne, para usar o termo de Edward Said, põe em relevo a poética do imperialismo em um e a resposta pós-colonial desconstrutiva do outro [...]. (Price, 2015, p. 82-84, grifo nosso)⁴

A análise de Price é profunda, e não seria neste ensaio mais bem realizada, nem nos propomos a contestá-la completamente. Porém, não nos seria possível deixar passar, sem nenhum comentário, alguns aspectos ligados à feminilidade que aparecem na “Elegy” e na Elegia de Campos e Veloso.

Parece, no mínimo, interessante que a metáfora territorial – escolhida por Donne e mantida por Campos e Veloso –, que passeia do prazer, à exploração⁵, da dominação à intimidade, seja usada para descrever a relação entre um homem – o dominador/possuidor da terra – e uma mulher – a América a ser conquistada.

Sobre isso escreveu Maria Abreu, doutora em Ciência Política, professora e pesquisadora do IPPUR-UFRJ, no artigo “Revisitando a dicotomia público versus privado (II): o corpo como território”, publicado na revista eletrônica *Escuta*, em 2016. Observemos o que nos traz Abreu a respeito da representação do corpo feminino como retratado na “Elegia”:

⁴ No original: [...] *Veloso literally changes the subject and object of the poem: he subversively shifts the deictic “I” and “you” to transform the sexual and even racial meaning entirely. Donne’s mistress, that alienated and mute love-object, is translated into self-actualizing performance as Veloso’s continent becomes animate. [...] The inversion is deliberate, self-conscious and informed by the (post)modernist cannibalistic tradition of Tropicália [...] Veloso goes further than simplify reacting against Donne’s metaphor of a feminized and sexualized America or even defanging that metaphor through ludic reversal. His version exhibits a hardearned love for Donne’s imagery as a source of Brazilian affirmative identity. [...] dislocating and displacing Donne, recuperating the repellent literary trope, revalorizing and resignifying images of colonial sexual debasement and making them cool and self-affirming, takes us beyond a traditional framework of understanding anti-colonial activity within a paradigm that is predicated on a binary; viz., native resistance to foreign domination [...].*

⁵ Usada aqui tanto para denotar a investigação, o percurso por um corpo/território, como no sentido de obter lucro de algo.

[...] O corpo feminino se torna um reino de paz, se apenas um homem a conquista. Quem conquista é o homem e sua paz está na sensação de que **aquele corpo é exclusivamente uma conquista sua. Para ter a certeza disso, onde cai sua mão, seu selo se grava.** O corpo é território do prazer idealizado, em que as almas sem vestes se revelam. O mistério do corpo a que Donne se refere poderia ser o de qualquer amante que é desvendado pelo outro, mas, mais uma vez, não é disso que se trata: a mulher se enfeita como um livro que possui uma encadernação vistosa para iletrados. A surpresa é que ela é um livro místico, que só alguns agraciados conseguem ler. A forma elegíaca adotada por Donne poderia ser interpretada imediatamente como um elogio amoroso à mulher: “liberto-me ficando teu escravo”. Mas escravidão que se reivindica, sabemos, não se trata de escravidão. A escravidão, aqui, é em relação ao próprio desejo, voltado para a mulher que é seu objeto. No entanto, as metáforas utilizadas por Donne são aquelas que mais tarde reforçaram, a ponto de naturalizar, uma certa interpretação sobre a mulher: **ela não é um mistério como qualquer ser humano o é, mas como toda mulher. Não é aquela mulher que ele deseja que se enfeita, mas “a mulher”. Cabe aos conquistadores desvendar o que está por trás do enfeite.** [...] Tudo aquilo que diz respeito ao corpo, desde que autorizado pelo seu titular, somente deveria dizer respeito a ele. Nenhuma intervenção, nenhum regramento deveriam incidir sobre ele, o corpo. Provavelmente, nenhum corpo é um reino de paz, como imaginava o conquistador do poema de John Donne, mas todo corpo deveria ser, sim, um território sagrado, não na medida em que deva ser cultuado, mas de que deva ser respeitado em qualquer de suas formas. (Abreu, 2016, *online*, grifo nosso).

Ainda que Abreu se refira nominalmente apenas a Donne, acreditamos que suas observações permaneçam válidas para a tradução/canção brasileira. Apesar da afirmação de Price de que na canção *Veloso* subverte a ideia de uma amante alienada por uma presença animada – e que podemos supor que consente e participa dos prazeres de forma conjunta ao eu lírico –, entendemos que essa subversão fica evidente mais pelo contexto em que se insere a canção do que em suas escolhas textuais. Dessa forma, podemos pressupor que existem margens para que os apontamentos de Abreu se encaixem na “Elegia” tanto quanto se encaixam na “Elegy” de Donne.

Por fim, mas não menos importante, cabem alguns comentários a respeito da fotografia que, juntamente com o trecho escolhido por Caetano para compor a sua “Elegia”, abrem este ensaio. Como já dito, a fotografia se encontra no livro “*On Reading*”, do fotógrafo húngaro André Kertész. Na apresentação da edição de 2008, temos:

[...] *On Reading*, uma série de fotografias feitas por Kertész na Hungria, França, Ásia e Estados Unidos durante um período de cinquenta anos, ilustra sua inclinação para a poesia e coreografia da vida em momentos públicos e privados em casa,

aproveitando o poder de absorção da leitura como um prazer [...] (The Museum of Contemporary Photography, 2008, p. 3) ⁶

A fotografia, provavelmente tirada por volta dos anos 60/70, apresenta uma jovem mulher sentada em uma calçada, ao lado de uma mesa sobre a qual se pode ver um cristal e duas estátuas. Como já indica o título do livro a que pertence a imagem, a moça se encontra absorta em um momento de leitura enquanto pessoas e carros passam por ela sem serem notados. Aqui podemos imaginar que o fotógrafo também não foi notado pela jovem até o momento da captura da imagem.

A imagem não possui nenhum título ou informação que nos permita situá-la cronológica ou geograficamente com precisão, mas, para fins deste ensaio, que nos seja permitido imaginar ser esta uma jovem mulher americana, capturada em meio a um momento – para parafrasear a apresentação de “*On Reading*” – público e, ainda assim, privado e íntimo de prazer, por um homem (europeu), que com sua lente e sua mão errante, metaforicamente, a adentrou e tornou também seu aquele momento íntimo de prazer.

Em nossa digressão, podemos ainda entender que é através dos olhos do artista que este corpo/território pôde ser transformado em um reino de paz, conquistado por apenas um homem – o fotógrafo – que sobre ele gravou o seu selo.

Não sabemos quem é a moça retratada por Kertész, mas sabemos que é dele, e somente dele, o registro desse momento de prazer da jovem. E assim como na “*Elegy*” / “*Elegia*”, não podemos saber até que ponto este corpo/território é, ou não, um objeto de amor mudo ou um ser animado.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria. Revisitando a dicotomia público versus privado (II): o corpo como território. **Escuta: Revista de Política e Cultura**, jun/2016. Disponível em: <https://revistaescuta.wordpress.com/2016/06/16/revisitando-a-dicotomia-publico-versus-privado-ii-o-corpo-como-territorio/#:~:text=O%20corpo%20%C3%A9%20territ%C3%B3rio%20do,uma%20encaderna%C3%A7%C3%A3o%20vistosa%20para%20iletrados.>

CAMPOS, Augusto de. “Elegia: indo para o leito.” **O anticristo**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1986.

DONNE, John. Elogy XIX: To His Mistress Going to Bed. In: RUDRUM, Alan; BLACK, Joseph; NELSON, Holly Faith (Ed.). **The Broadview Anthology of Seventeenth Century Verse**. Broadview Press, 2020, p. 52.

⁶ No original: “[...] *On Reading*, a series of photographs made by Kertész in Hungary, France, Asia, and the United States over a fifty-year period, illustrates his penchant for the poetry and choreography of life in public and also private moments at home, tapping the absorptive power of reading as a universal pleasure.”

CAVALCANTI, Péricles; VELOSO, Caetano (1979). "Elegia." Cinema transcendental. [Audio CD]. Rio de Janeiro: Universal Music. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/09n1K5ppz5PRiCroYmMGv5?si=45bab9215ab24f72>.

KERTÉSZ, André. **On reading**. Nova York: W. W. Norton & Company, 2008.

PRICE, Joshua. Whose America? Decolonial Translation by Frederick Douglass and Caetano Veloso. **TTR: traduction, terminologie, rédaction**, v. 28, n. 1-2, p. 65-89, 2015. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/ttr/1900-v1-n1-ttr03236/1041650ar/abstract/>.

THE MUSEUM OF CONTEMPORARY PHOTOGRAPHY. André Kertész: on reading. *In*: KERTÉSZ, André. **On reading**. Nova York: W. W. Norton & Company, 2008, p. 3. Disponível em: <https://www.curatorial.org/s/Kertesz-Prospectus.pdf>.

Gênero e corpo em devir: poética afrodescendente e feminismo brasileiro

Género y cuerpo em el devenir: poética afrodescendiente y feminismo brasileño

DEIVIDE ALMEIDA ÁVILA

Mestre em Letras pela Universidade Federal de São del Rei.
E-mail: almeidavila06@yahoo.com.br

OZANA SACRAMENTO

Professora Doutora no IF Sudeste MG – Campus São João del Rei.
E-mail: ozana.sacramento@ifsudestemg.gov.br

Resumo: O principal objetivo deste artigo é refletir sobre gênero e corpo na poética afrodescendente, os quais aparecem quase sempre na constituição das identidades brasileiras mediadas por poetisas negras, como por Lubi Prates (2019) na sua obra “um corpo negro”. A poeta em questão traz o racismo vivenciado em situações cotidianas, o qual transita entre a ancestralidade e o silenciamento da voz do negro. Foi analisada, nos versos dos poemas “condição: imigrante” e “hasta aqui, hasta llegar a mi”, a corporificação de memórias individuais e coletivas em um espaço de autorrepresentação.

Palavras-chave: poesia afrobrasileira; escrita feminina; corpo; Lubi Prates.

Abstract: The main objective of this article is to reflect on gender and the body in Afro-descendant poetics, which almost always appear in the constitution of Brazilian identities mediated by Black women poets, such as Lubi Prates (2019) in her work “um corpo negro”. The poet addresses racism experienced in everyday situations, navigating between ancestry and the silencing of the Black voice. The embodiment of individual and collective memories in a space of self-representation was analyzed in the verses of the poems “condição: imigrante” and “hasta aqui, hasta llegar a mi.”

Keywords: Afro-Brazilian poetry; women's writing; body; Lubi Prates.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história negra do Brasil também pode ser escrita por meio da arte literária. A literatura brasileira foi muito influenciada pela visão racista, fazendo com que os negros aparecessem nas obras literárias apenas como estereótipos, isto quando apareciam. Contudo, mesmo em um meio completamente branco-cêntrico, alguns escritores negros se empenhavam na militância abolicionista, na busca de sua ancestralidade e de uma afirmação cultural. Algumas mulheres também foram fundamentais para a formação da identidade negra, como Maria Firmina dos Reis, primeira escritora negra brasileira, cuja primeira obra, o romance *Úrsula*, foi publicada no ano de 1859.

Hoje, a escrita de autoria feminina negra no Brasil vem delineando seu lugar na história. A produção literária brasileira de mulheres negras abarca questões reveladoras da realidade no contexto de antes e de hoje. Com uma escrita engajada, para além de registro de uma época, a escrita do corpo como representação social revela um comprometimento com questões que envolvem a afrobrasilidade, a amefricanidade¹ e as mulheres histórico-socialmente constituídas.

O ato de dizer comprometido com a história coletiva é o que representa a escrita feminina negra, pois apreende com força maior a inserção modificadora no campo da historiografia literária, até então, cenário de visibilização dos autores quase sempre masculinos e brancos.

As agruras da mulher negra são retratadas também numa literatura autorrepresentativa, conhecida como literatura afrodescendente. A busca por uma escrita própria que representa tantas mulheres negras na diáspora africana aponta para desejos e mudanças da concepção da sociedade, bem como sua inclusão nas esferas sociais, uma vez que se encontram em condições de subordinação nesse meio.

No Brasil, a poética de autores negros se organiza de forma política, atuando como um meio para afirmar uma identidade étnica no combate ao racismo. De acordo com Miriam Alves, o próprio termo “literatura negra”, que se refere a um fenômeno que surgiu no século XX, dentro da esfera da criação dos *Cadernos Negros*, tem um significado consciente de politização, como relata a autora: “uma das principais características da Literatura Negra se deu através de atitudes literárias de organizar a fala através do coletivo, autodenominando-se ‘Escritores Negros de Literatura Negra’” [...] (Alves, 2002, p. 68).

Lélia Gonzalez, antropóloga militante negra brasileira, em seu trabalho pioneiro sobre *Racismo e o sexismo na cultura brasileira*, de 1983, denuncia como as formas de representação das mulheres negras e de seus corpos determinaram os lugares ocupados por elas na sociedade brasileira.

A partir do corpo negro feminino que assume um lugar de fala, poetisas afrodescendentes brasileiras reescrevem e denunciam a violência contra a população negra. Afirmam a desumana incoerência imposta a estas subjetividades que não cessaram com a abolição. Essas poetisas usam um sujeito lírico que partilha do sofrimento perpetuado pela história dos negros, contextualizando-o a partir do navio negreiro com uma poética que traz para seu texto um eu-mulher que anuncia visões de mundo que desestabilizam o patriarcalismo e o racismo.

2 POEMAFRICANO O FEMINISMO BRASILEIRO COM LUBI PRATES

Várias são as lutas e reivindicações do feminismo negro. Expressões decoloniais reverberam também na forma e no conteúdo dos poemas de Lubi Prates, em aspectos como a escrita livre e libertária, além do compartilhamento de vivências e identidades

¹ “Amefricanidade” é um conceito desenvolvido por Lélia Gonzalez, combinando palavras distintas: América e África. Trata-se de abordar a identidade política que ultrapassasse fronteiras nacionais e valorizasse as contribuições dos povos originários e da diáspora africana nas Américas, reconhecendo esses elementos como parte constitutiva da nossa identidade.

do resgate de uma memória histórica. As demandas poéticas prateanas são apresentadas, contrapostas e organizadas de acordo com as experiências que vivencia.

A começar pela forma de sua escrita, composta por versos livres assimétricos e com letras minúsculas em toda sua composição, a poeta desconstrói o padrão, o cânone do português formal, libertando-se de aspectos consolidados. Lubi Prates fortalece a luta contra a mentalidade colonialista que persiste também na escrita. Sua poesia adota uma forma oscilante, que reflete a necessidade humana em constante mudança. De maneira contemporânea, sua escrita é abreviada em letras minúsculas e se utiliza de fontes variadas com um impacto visual marcante. A poeta atua como curadora de poemas essencialmente narrativos que funcionam como veículos para a memória coletiva, considerando o outro como um todo. Prates usa na escrita uma linguagem filosófica próxima ao coloquial; para ela, formas e estéticas são menos importantes do que a vida real de pessoas concretas, exigindo uma atenção especial ao indivíduo singular, como a vida do negro e, em particular, a vida da mulher afrolatina. Essa importância social da escrita é descrita por Diniz (2015, p. 81) quando diz que “a margem da tradução da poesia é tão ampla quanto às demandas culturais que a poesia ainda assuma em uma sociedade.”

Partindo do pressuposto do feminismo decolonial descrito por Gonzalez (1988), podemos teorizar sobre o poema “condição: imigrante”, traduzido para o espanhol, para o catalão, para o francês e para o inglês, como forma de uma intencionalidade multicultural:

condição: imigrante

1.
desde que cheguei
um cão me segue

&

mesmo que haja quilômetros
mesmo que haja obstáculos

entre nós

sinto seu hálito quente
no meu pescoço.

desde que cheguei
um cão me segue

&

não me deixa
frequentar os lugares badalados

não me deixa

usar um dialeto diferente do que há aqui
guardei minhas gírias no fundo da mala
ele rosna.

desde que cheguei
um cão me segue

&

esse cão, eu apelidei de
imigração.

2.
um país que te rosna
uma cidade que te rosna
ruas que te rosnam:

como um cão selvagem

esqueça aquela ideia
infantil aquela lembrança
infantil

de sua mão afagando um cão
de sua mão afagando

seu próprio cão

ficou em outro país
ironicamente, porque a raiva lá
não é controlada

aqui, tão pouco:

um país que te rosna
uma cidade que te rosna
ruas que te rosnam:

como um cão

:selvagem.
(Prates, 2020, p. 33-35)

Neste poema, podemos observar a estreita relação entre xenofobia e racismo no Brasil. A tonalidade escura da pele serve como um indicador para aqueles que sofrem desconfiança e antipatia dos nacionalistas. Parte da história do povo negro está intrinsecamente ligada ao sistema de escravidão, que se tornou um costume desumanizador na mentalidade daqueles de pele branca – como o cão selvagem que observa, persegue e mata. Separada por línguas e pela distância entre fronteiras

nacionais, a voz lírica negra precisa unir-se e fortalecer-se contra a persistente mentalidade colonialista, pois essa voz se manifesta nos corpos que compõem as cidades e países do “Novo Mundo”.

O poema descrito acima exemplifica as conexões interamericanas de solidariedade diaspórica. Dessa forma, Lubi Prates se insere dentro do atual movimento feminista afro-latino-americano, que analisa a realidade nacional, questionando a suposta democracia racial e denunciando o favorecimento ao branqueamento.

O corpo é o cerne nos poemas de Lubi Prates, um corpo manifesto que não se apresenta isoladamente na cena poética, pois sempre há a contaminação da raça branca com sua língua, sua cultura, tudo de acordo com seus próprios interesses. Para Edward Said, “[u]m intelectual é como um náufrago, que, de certo modo, aprende a viver *com* a terra, não *nela*” (2006, p. 67, grifos do autor).

O não habitar um território pode estar associado a não aceitação de um corpo negro feminino, que está calcado a jugos impetrados nas memórias da escravidão. Ao explorar esse passado, o poema citado constitui versos que rompem com os espaços que, ao longo da história, têm silenciado, apagado e marginalizado as populações negras em diáspora. A busca por esse reconhecimento como um corpo que pertence, mesmo que a desterritorialização se coloca, transforma-se em estratégias de afirmação, combate ao racismo e enfrentamento das profundas desigualdades presentes na sociedade brasileira.

De acordo com Stuart Hall (2005, p. 38), a identidade é algo que se vai firmando ao longo do tempo, por meio de “processos inconscientes”, e não como “algo inato”, existente na “consciência no momento do nascimento”. Para o autor, ela está sempre incompleta, “está em processo”, sempre “sendo formada”. Por isso, Hall (2005, 39) diz que:

[...] a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.

A imagem projetada do corpo negro apresenta-se como um “vulto”, num processo de luta e busca por uma nova identidade. Os versos do poema citado evocam-se experiências de dispersão instituídas pelo *status quo*, pelo racismo estruturante das relações sociais e políticas, tensionando a ideia de território vinculada ao projeto de amparo aos seus cidadãos pelo Estado.

O poema lido se refere à identidade de um sujeito lírico incompleto, abalado pelo tratamento recebido na sociedade. Esse sujeito tem sua identidade transformada de acordo com a não aceitação no convívio social e na busca constante da construção da singularidade do eu para existir.

As histórias representadas em cada verso do poema citado são coletivas e perpassam cada pessoa negra e o modo como, de alguma forma, os corpos negros foram atravessados pelo Atlântico. A sociedade do lado de cá mostra-se cheia de racismo contra o outro afrodescendente.

A diáspora africana mostra como a travessia do Atlântico marcou o corpo negro. Esse processo consistiu em uma trama complexa que envolveu a captura de corpos negros, masculinos ou femininos, cuja travessia nos navios negreiros foi violenta e brutal, ocasionando mortes e suicídios.

hasta aqui, hasta llegar a mi

you traz na boca
todo o gosto do mar
e eu tento adivinhar inutilmente
quantos oceanos você atravessou
hasta aqui, hasta llegar a mí
quais oceanos você atravessou
hasta aqui, hasta llegar a mí
para guardar em si
tanta água, tanto sal
em cada gota de saliva.

you traz na pele
todos os tons da terra
e eu tento adivinhar
inutilmente
quantos continentes você percorreu
hasta aqui, hasta llegar a mi
quais continentes você percorreu
hasta aqui, hasta llegar a mi
para guardar em si
tanta cor e esse cheiro
que se acentua quando chove.

you diz reconhecer
o gosto de mar que trago na boca
os tons de terra que trago na pele
fácil perceber então que
atravessamos percorremos
os mesmos oceanos os mesmos continentes
hasta aqui

:somos filhos da África
e tudo que contamos através dos nossos corpos
fala sobre nós, mas no profundo da memória
guarda nossos ancestrais.
(Prates, 2019, p. 69-70)

A pluralidade do “eu” é convertida em “nós” quando se aciona questões que adentram os corpos negros. Todos compartilham a humanidade negada, naufragada nos oceanos e despejada nos continentes racistas.

Lubi Prates tem o papel significativo de contar a história preservando a memória e mantendo sucessivas gerações que sofrem as mesmas agruras. Sua escrita reforça o conceito de inclusão e empoderamento, convocando todas as mulheres a enegrecer e amefricanizar o feminismo à luz da decolonialidade.

A partir desse aspecto, a poeta em questão se rebela contra a tentativa de aniquilação subjetiva, criativa, física, ética e, até mesmo, psíquica, oferecendo ao leitor uma visão mais ampliada do ser/estar mulher e negra no mundo. Assim, podemos ler no poema citado, já na primeira estrofe, como o sujeito literário se encontra após a travessia transatlântica do seu corpo negro na diáspora forçada, contraindo um imaginário coletivo acerca de uma suposta submissão e passividade de tal corpo racializado.

A voz lírica evoca palavras de insurgências que são combatidas por resistências na última estrofe, quando reafirma ser filha da África, como um manifesto à sua liberdade e exaltação à ancestralidade. Sendo assim, na criação e recriação, a poeta reitera a importância do corpo negro na sua ancestralidade bem como na contemporaneidade, e como esses corpos ainda são tratados/recebidos na sociedade.

A forma e a estética na poesia de Lubi Prates são menos importantes que a vida concreta de uma pessoa que vive e rememora o racismo, e isso requer uma atenção a tal situação, tida como singular. A poeta também utiliza na escrita de seus versos uma mistura de línguas com um registro avulso e multicultural, que é o da sociedade global, que é alienada pelo totalitarismo mediático. Além de tudo, a poesia prateana pode ser definida como aquela que trabalha livremente o verso, pois está livre de aspectos consolidados, cuja forma oscilante, encarna o instável, vez que o que está em voga é a necessidade humana, suscetível à mutabilidade.

Marcadas e silenciadas pelas tentativas de “descorporificação”, as poetisas afrodescendentes, na contemporaneidade, continuam reagindo às várias formas de opressão. Num processo de (re)composição de seus corpos através da escrita, essas mulheres discutem e reafirmam suas condições frente a dimensões sociais, políticas e econômicas. Dessa forma, elas saem da situação de “objeto”, como lembra Souza:

[...] teórica ou poeticamente, as mulheres demonstram a preocupação em apontar e questionar os papéis e os lugares definidos para si, colocando-se como vozes autorizadas para falar de suas sensações e percepções tendo em vista que a autoimagem está fundamentada nas experiências de dor, prazer, ou desprazer que o corpo obriga-se a sentir e pensar [...] corpo [...] espaço qualificado historicamente para a grafia e a leitura das experiências passadas e cotidianas, para a inscrição de sonhos e desejos (Souza, 2005, p. 340).

A liberdade que o corpo feminino negro almeja está intrinsecamente escrito e elaborado pelas vozes de poetisas brasileiras. Esse corpo que reclama e vai à luta é um corpo feminino que deseja se distanciar dos lugares restritos definidos para si.

3 CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

A escrita de mulheres negras representa, além do movimento do conceito de resistência, um lugar como protagonistas de uma história de dor que não foi contada, cujas considerações apresentadas mostram uma forma peculiar de escrever a história do Brasil sob a ótica do subalterno. Todos os sujeitos vão construindo suas identidades a partir de interações, relações e práticas cotidianas – e com Lubi Prates não é diferente, sua escrita é um instrumento utilizado para difundir acontecimentos que culminam no racismo.

Com sua escrita diaspórica e decolonial, a poeta transmite a sensação de sentir-se na condição não somente de imigrante, mas também de imigrante negra, tendo dificuldade de se encontrar, de não pertencimento.

A estrutura da escrita prateana é acessível e criou em “um corpo negro” uma linguagem próxima ao coloquial, o que potencializa sua poesia, que renovada, tem um olhar para a alteridade e para pensar o outro. Não obstante de outras poetisas negras, Prates tenta dismantlar, destruir preconceitos e estereótipos contra o corpo negro, implementando uma escrita versificada que denuncia as iniquidades do racismo sem perder sua literalidade. Sua escrita agencia o rompimento das ideias e olhares historicamente engessados sobre a figura e o papel da mulher negra na sociedade brasileira. Dessa forma, a poeta reforça sua poética e sua posição política, ambas agenciadas por suas sensações, percepções e vivências.

Precisamos entender que a poesia negra é um texto mimético que destoa do discurso hegemônico brasileiro, que sua escrita é própria com sentido próprio dentro do seu espaço imaginário e dentro do seu universo. Então, a poesia negra tem um compromisso sério com a decolonialidade e com a busca de um olhar e compreensão para além de influências literárias – é um elo de determinação, cuja escrita, também intrínseca, está amparada por conjecturas sobre a vida de seus autores.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Deivide Almeida. **Da África para o Brasil: a travessia transatlântica do corpo negro feminino**. São João del Rei. 2023. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestletras/Dissertacao%20Promel%20-%20Deivide%20Almeida%20Avila.pdf>.

ALVES, Miriam. Cadernos Negros I – o postulado de uma trajetória. *In*: DUARTE, Constância Lima; DUARTE, Eduardo de Assis; BEZERRA, Kátia da Costa (orgs.). **Gênero e representações: teoria, história e crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DINIZ, Marcelo. A tradução como interlúdio. *In*: SCRAMIM, Susana; SISCAR, Marcos; PUCHEU, Alberto. **O duplo estado da poesia: modernidade e contemporaneidade**. São Paulo: Iluminuras, 2015, v. 1, p. 81-87.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In: Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PRATES, Lubi. **um corpo negro**. 2. ed. São Paulo: Nosotros Editorial, 2019.

SAID, Eduard. **Representações do intelectual**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SOUZA. Florentina da Silva. **Afrodescendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

O cotidiano vivido e não vivido na poesia de Bruna Beber e Jeanne Callegari

The lived and unlived everyday life in the poetry of Bruna Beber and Jeanne Callegari

SOFIA LORIE COIMBRA

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
E-mail: sofia.coimbra@ufu.br

ANA ÉRICA REIS DA SILVA KÜHN

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
E-mail: anaerica86@gmail.com

Resumo: O cotidiano sempre foi um tema recorrente na poesia, mas na contemporaneidade ele ressurgiu renovado, associado à memória tanto do vivido quanto do não vivido. Esse processo permite que, em meio às questões triviais, lancem-se questões existenciais, manifestando o sublime no ordinário. A partir das obras *Rua da padaria* (Beber, 2013) e *Miolos Frescos* (Callegari, 2015), observa-se que o cotidiano é reconfigurado por meio da memória, tornando-se uma forma de (re)criação da ocasião desejada pelo sujeito lírico. Nessas produções, o eu reflete no outro, possibilitando que, no particular, se encontre o universal. Esta pesquisa analisa uma seleção de poemas dessas obras, com o objetivo de examinar como as poetisas Beber e Callegari retratam o cotidiano, conferindo-lhe um viés lírico-objetivo, onde a poesia se volta para as coisas do mundo. Com base em um estudo bibliográfico e analítico, buscamos compreender de que maneira o cotidiano é abordado na poesia contemporânea brasileira a partir dos anos 2000.

Palavras-chave: cotidiano; memória; Bruna Beber; Jeanne Callegari.

Abstract: The everyday life has always been a recurring theme in poetry, but in contemporary times, it reemerges renewed, associated with the memory of both the lived and the unlived. This process allows existential questions to arise amidst trivial matters, manifesting the sublime in the ordinary. Based on the works *Rua da padaria* (Beber, 2013) and *Miolos Frescos* (Callegari, 2015), it is observed that the everyday is reconfigured through memory, becoming a form of (re)creation of the occasion desired by the lyrical subject. In these productions, the self reflects in the other, allowing the universal to be found in the particular. This research analyzes a selection of poems from these works, aiming to examine how the poets Beber and Callegari portray the everyday, granting it a lyrical-objective bias, where poetry turns towards the things of the world. Based on a bibliographic and analytical study, we seek to understand how the everyday is addressed in Brazilian contemporary poetry from the 2000s onwards.

Keywords: everyday life; memory; Bruna Beber; Jeanne Callegari.

“Eu é um outro”
Rimbaud

1 INTRODUÇÃO

Desde o Modernismo, a poesia passou a expressar o cotidiano de forma mais acentuada, levando os autores a versarem sobre o mundo que os cerca. A presente pesquisa visa explorar os aspectos do cotidiano na poesia contemporânea brasileira produzida a partir dos anos 2000, com base nas obras de Bruna Beber (2013) e Jeanne Callegari (2015). Para explorar essa hipótese, será utilizado o método bibliográfico, com uma abordagem qualitativa. Essa metodologia permitirá uma análise crítica e analítica das obras que compõem o *corpus* desta pesquisa, possibilitando uma interpretação abrangente dos aspectos cotidianos nelas presentes.

A partir de uma seleção das obras *Rua da Padaria* (Beber, 2013) e *Miolos Frescos* (Callegari, 2015), é possível refletir sobre o papel do cotidiano na poesia contemporânea, que surge renovado, vinculado tanto a momentos vividos quanto a não-vividos – isto é, a instantes que o sujeito lírico gostaria de ter experienciado e recria através da linguagem poética. Assim, o cotidiano se apresenta como uma recuperação ou (re)criação da memória, quando associado à linguagem, à imagem e ao som poéticos. Observa-se que, na contemporaneidade, aspectos poéticos estão profundamente conectados à vida cotidiana, emergindo em situações banais. O lirismo permite que o cotidiano, ao ser atravessado por questões existenciais, adquira um caráter sublime.

O cotidiano, associado à subjetividade e à memória, é uma das temáticas preponderantes na poesia. No entanto, observa-se uma renovação dessa temática nas obras *Rua da Padaria* (Beber, 2013), e *Miolos Frescos* (Callegari, 2015). Ao tratarem do cotidiano, ligado a momentos vividos e não-vividos, essas poetas contribuem para o (re)delineamento dessa temática na poesia contemporânea brasileira a partir dos anos 2000.

Por meio de uma análise crítica dos poemas selecionados da obra *Rua da Padaria* (Beber, 2013) – “O que dói primeiro”, “Esquina circunferência”, “O apagador” e “Maquete” –, observa-se que o cotidiano está estreitamente vinculado à memória. Nos poemas de *Miolos Frescos* (Callegari, 2015) – “Nostalgia”, “Corpo nostálgico”, “Perda” e “28 de outubro, 2012” –, o cotidiano emerge tanto de elementos vividos quanto de experiências não vividas. A obra de Agnes Heller (2016)¹, *O cotidiano e a história*, servirá como fundamentação teórica para entender como o cotidiano pode se entrelaçar à memória. Heller (2016) entende a vida habitual como uma estrutura da qual o ser humano não consegue se desvencilhar, mas que, ao mesmo tempo, não desperta aspectos marcantes no dia a dia. Por outro lado, Alfredo Bosi (2013)² destaca que o poeta enfrenta uma sensação de nostalgia diante do capitalismo desenfreado, que destrói as paisagens da infância. Incapaz de absorver plenamente o cotidiano, o poeta experimenta agora um sentimento de desencontro.

Com base na metodologia adotada, o artigo está estruturado em três partes. A primeira parte analisa os poemas selecionados da obra *Rua da Padaria* (Beber, 2013), enfocando como o cotidiano se destaca nesse conjunto e se relaciona à subjetividade e à memória de um sujeito lírico de caráter universal. A segunda parte aborda os poemas

¹ Original publicado em 1970.

² Original publicado em 1936.

de *Miols Frescos* (Callegari, 2015), investigando de que maneira a memória, tanto do vivido quanto do não-vivido, se manifesta em meio a momentos cotidianos da realidade. Por fim, a terceira parte do artigo é dedicada a reflexões sobre como as duas autoras tratam o tema do cotidiano em suas respectivas obras, apontando convergências e singularidades em suas abordagens.

2 O COTIDIANO NOSTÁLGICO EM RUA DA PADARIA

Bruna Beber, nascida em 1984 em Duque de Caxias, é poeta, tradutora, jornalista e Mestre em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas. Autora de nove livros, sendo seis de poesia, sua produção inclui *A fila sem fim dos demônios descontentes* (2006), *Balés* (2009), *Rapapés & Apupos* (2012), *Rua da Padaria* (2013), *Ladainha* (2017) e o recente *Veludo Rouco* (2023), publicado pela Companhia das Letras

Rua da Padaria é uma obra que percorre desde as lembranças da infância do sujeito lírico até o cotidiano. A memória se revela no ritmo, na musicalidade e no humor dos versos. O livro apresenta uma composição harmoniosa, em que os poemas se interligam por meio das memórias do sujeito. Em sua dissertação sobre a obra de Beber, Ribeiro (2022) aponta:

A organização do livro de Bruna Beber é feita da seguinte maneira, ele é dividido em duas esquinas: —esquina circunferência|| (p. 23) e —esquina parábola|| (p. 53), nomes dos poemas que sinalizam essa fragmentação. Esses foram também os nomes escolhidos para povoar o primeiro e o segundo capítulo desta dissertação. No meio dessas esquinas, o poema que ocupa o local central do livro de Bruna Beber é o seu texto mais conhecido, publicado mais de cem mil vezes no Facebook, —Romance em doze linhas|| (p. 27). Por meio dessa descoberta, nota-se que a autora teve uma preocupação formal com a organização de cada um deles, o que reflete que a memória também ocupa um lugar reverente e central na obra da poeta. (Ribeiro, 2022, p. 17)

Rua da Padaria faz referência a um local da infância da poeta, uma padaria que ela frequentava com sua avó. Era assim que os moradores se referiam a uma rua da cidade de Duque de Caxias, como a própria autora afirma em entrevista concedida às pesquisadoras Ribeiro e Silva (2022). Podemos afirmar, portanto, que a obra de Beber (2013) resgata a memória a partir de aspectos do cotidiano, como o ato de apelidar uma rua por conta de uma referência particular. Em seus versos, é possível observar como elementos do cotidiano, desde objetos até lugares, são associados à memória do sujeito lírico, de modo que a obra funciona como um mapa afetivo.

A obra é dividida em duas partes: *esquina circunferência* e *esquina parábola*, como se o ponto de referência das memórias do sujeito lírico fosse a rua da padaria. De acordo com uma das definições do Dicionário Aulete, uma circunferência é descrita como "superfície plana limitada por uma linha curva cujos pontos são equidistantes de um

ponto fixo, o centro" (Aulete, 2024). Nesse sentido, *esquina circunferência* pode ser interpretada como um ponto mais distante em relação à rua da padaria, onde o cotidiano repetitivo se sobrepõe às memórias da infância. Essa interpretação é corroborada pelos poemas numerados dessa seção: "1. o apagador", "2. o açougue", "3. a monga no circo", "4. a farmácia", "5. a violência", "6. o veículo longo", "7. a senhorinha vaca", "8. o romantismo", "9. o tomate", "10. o pecúlio" e "11. o mutismo". Esses são os únicos poemas numerados do livro, o que sugere uma escolha deliberada da poeta para indicar uma sucessão de eventos.

Nos poemas "o que dói primeiro", "a música do parque", "a grande alegria dos homens de números", "as avós e as tias", "molhar as plantas" e "bicicleta cargueira", que aparecem antes de *esquina circunferência*, assim como nos poemas de *esquina parábola* – "de castigo na merenda", "seu paquera", "maquete", "escorrego de chão", "malhar o judas" e "picolé de limão" – não há enumeração. Essa ausência de numeração pode ser interpretada como uma escolha deliberada para ressaltar que as memórias de infância, ao contrário dos eventos cotidianos mais recentes, não seguem uma estrutura fixa ou linear. Assim, os poemas não enumerados refletem a natureza fluida e não ordenada das recordações, que se destacam do presente e aparecem de forma mais dispersa e aleatória, como é próprio da memória.

Ecléa Bosi (2023)³ discorre sobre como a memória é incompreensível e não linear:

Uma forte impressão que esse conjunto de lembranças nos deixa é a divisão do tempo que nelas se opera. A infância é larga, quase sem margens, como um chão que cede a nossos pés e nos dá a sensação de que nossos passos afundam. Difícil transpor a infância e chegar à juventude. [...] O território da juventude já é transposto com o passo mais desembaraçado. A idade madura com passo rápido. A partir da idade madura, a pobreza dos acontecimentos, a monótona sucessão das horas, a estagnação da narrativa no sempre igual pode fazer-nos pensar num remanso da correnteza. (Bosi, 2023, p. 432)

Beber (2013) incorpora em sua escrita elementos característicos da poesia contemporânea, como o uso de versos livres, a ausência de rima e a irregularidade métrica. Por meio desses recursos, a autora possibilita que o leitor se depare com o cotidiano na fala relembrada dos parentes, na rotina de uma "velha passeando com o cachorro", no "tique de checar o bolso" e até no voo de um aviãozinho de papel. No entanto, sua poesia não se restringe ao discurso do outro, mas abre-se para o universal, explorado em sua obra por meio da subjetividade e da incerteza da memória. De acordo com Bosi (2013), a poesia nomeia o mundo de objetos que nos rodeiam e que constituem nosso espaço de vida, as balizas do itinerário cotidiano. O banal que compõe o mundo do sujeito lírico relaciona-se com o tema do cotidiano abordado por Heller (2016). Em sua obra, Heller discute como o ser humano que integra o cotidiano é, ao mesmo tempo, particular e genérico. Essa particularização do indivíduo se manifesta por meio da sua

³ Original publicado em 1994.

unicidade e irrepitibilidade, assim como por suas necessidades humanas. Já o genérico, presente em todo homem, é expresso em sentimentos e paixões que refletem a substância humana, mas o modo como esses sentimentos se manifestam revela as necessidades específicas do indivíduo.

Assim, por meio do individual, Beber (2013) desbrava o universal, como podemos perceber no poema “o que dói primeiro”:

o que dói primeiro

todo urubu titia gritava
urubu, urubu sua casa
tá pegando fogo

todo estrondo na rua
papai dizia eita porra
aposto qué bujão de gás

todo avião vovó acenava
é seu tio! desquentrou preronáutica
num tenho mais sossego

temi e ainda temo toda espécie
inflamável lamentei tanto urubu
desabrigado desejei o fim
da força aérea brasileira

só custei a entender mamãe
e o que queria dizer com seu irmão
não vem mais brincar com você
papai do céu levou. (Beber, 2013, p.11)

A poeta dá voz aos familiares ao reproduzir suas falas nos versos: “papai dizia eita porra/ aposto qué bujão de gás todo avião vovó acenava” e “é seu tio! desquentrou preronáutica/ num tenho mais sossego”. Beber (2013) captura o modo de falar dos parentes, trazendo para o poema a oralidade que, por sua vez, revela uma afetividade manifesta na linguagem, através das memórias ligadas à sua família.

No poema “o que dói primeiro”, o sujeito lírico compartilha com o leitor as crenças dos familiares sob uma perspectiva infantil, evidenciada pelo uso de expressões como “titia”, “papai” e “papai do céu”. Dessa forma, o poema reflete uma experiência universal: as crenças populares. A figura do urubu, por exemplo, é associada a maus presságios no imaginário popular, como se nota no verso “todo urubu titia gritava”. Se um urubu pousasse no telhado, isso indicaria que algo ruim estava para acontecer. Já no trecho “todo estrondo na rua/ papai dizia eita porra/ aposto qué bujão de gás”, há a associação entre estrondos e a explosão de um botijão de gás. A ingenuidade da avó também se revela nos versos: “todo avião vovó acenava/ é seu tio! desquentrou preronáutica/ num tenho mais sossego”, em que ela acenava a qualquer avião, acreditando que fosse o filho, que havia ingressado na aeronáutica.

As crenças mencionadas no poema despertam o imaginário infantil do sujeito lírico, que, mesmo na vida adulta, confessa temer inflamáveis, urubus e desejar o fim da força aérea brasileira. O medo não reside na crença popular em si, mas na sua perpetuação, que se consolidou como hábito. Assim, cenas cotidianas, como o voo de um urubu ou a visão de um avião no céu, evocam nostalgia no sujeito poético, levando-o a resgatar e reproduzir as falas dos seus familiares.

A partir da concepção de Heller (2016) sobre o cotidiano ser marcado pela espontaneidade, podemos concluir que essa característica, inerente ao coloquial, aparece em "o que dói primeiro" como uma motivação particular — a lembrança da família —, que também reflete uma experiência humano-genérica, ou seja, as crenças populares. Assim, o cotidiano não é apenas retratado de forma individual, mas carrega uma dimensão universal, onde o subjetivo e o coletivo se entrelaçam, reforçando a função lírica do poema.

O poema evoca a memória por meio da nostalgia derivada das falas dos familiares, utilizando eufemismos para tratar da morte do irmão, como no verso "papai do céu levou". O título, "*o que dói primeiro*", sugere que os elementos cotidianos mencionados no poema, como o "bujão de gás" ou o avião no céu, remetem ao sujeito lírico à primeira dor lembrada — a perda de um ente querido. Além disso, como o poema abre o livro, ele pode não representar necessariamente a primeira recordação do sujeito lírico, mas talvez a memória mais antiga que carrega consigo, já que a memória não segue uma linearidade rígida.

Embora a memória seja fragmentada e imprecisa, Beber (2013) a recupera em meio ao cotidiano que permeia a vida humana. Dessa forma, o poema transcende o trivial e eleva o ordinário ao sublime, refletindo como a poesia pode transformar eventos cotidianos em momentos de profunda significação. Conforme Ecléa Bosi (2023) afirma sobre a memória:

O primeiro dia de aula, a perda de uma pessoa amada, a formatura, o começo da vida profissional, o casamento dividem nossa história em períodos. Nem sempre conseguimos fixar tais divisões nada data de um tempo exterior. Quando as marés de nossa memória já roeram as vigas, o fato deriva ao sabor das correntezas. No entanto, sofremos no dia a dia a inexorável divisão que nos constrange a deixar a casa pelo trabalho, a juventude pela maturidade e nos rouba do convívio mais caro. (Bosi, 2023, p. 434)

Heller (2016) aponta que a vida cotidiana é marcada por um ritmo fixo, caracterizado pela repetição e uma regularidade rigorosa. Essa estrutura temporal pode ser observada no seguinte poema:

esquina circunferência

a velha passeando com o cachorro
os prédios assistem aos ônibus
indo para o mesmo lugar. (Beber, 2013, p.23)

A cidade e seu constante movimento permitem que o sujeito lírico capture a banalidade presente no cotidiano, o que está em consonância com as reflexões de Heller (2016). A autora afirma:

A VIDA COTIDIANA é a vida de *todo* homem. Todos vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais 'insubstancial' que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (Heller, 2016, p. 35 – grifo da autora)

O ser humano, imerso na cotidianidade, muitas vezes não consegue absorver por completo o contexto ao seu redor devido à falta de tempo. A rotina acelerada frequentemente impede a reflexão sobre as escolhas feitas durante a execução das tarefas diárias. Essa mecanicidade é retratada no poema, desde os movimentos repetitivos da "velha passeando com o cachorro" até o trajeto inalterado do ônibus que percorre o mesmo caminho diariamente.

O poema apresenta uma estrutura curta, lembrando um haicai, composto por três versos sem rima. O título faz referência ao primeiro capítulo do livro, "esquina circunferência". O aspecto central do poema é o automatismo do cotidiano, onde movimentos repetitivos e rotineiros são observados e registrados pela poeta, como no exemplo: "prédios assistem aos ônibus / indo para o mesmo lugar".

Em diálogo com a tradição, percebe-se que a mecanicidade das relações cotidianas também está presente no poema "1. o apagador":

1. o apagador

tique – de checar o bolso
o email o telefone
o relógio angustiado
exercício da ilusão
de acelerar de contar
regressivamente os passos
que me levam à hora
que marcamos – taque. (Beber, 2013, p. 29)

O poema se desenvolve no intervalo do "tique-taque" da onomatopeia, criando a impressão de que a memória é resgatada nessa breve lacuna temporal. O acontecimento do poema é moldado pela própria dimensão do cotidiano. As ações do indivíduo contemporâneo, marcadas pelo ritmo do relógio, tornam-se automáticas, e as tarefas diárias se realizam de maneira quase inconsciente, como revelam os versos: "tique – de checar o bolso/o email o telefone/o relógio angustiado". A ansiedade, expressa em: "exercício da ilusão/ de acelerar de contar/ regressivamente os passos/ que me levam

à hora/ que marcamos – taque", combina-se com a solidão, o caos e a rotina da cidade, compondo uma teia de questões que se inserem no cotidiano moderno.

No poema "maquete", por sua vez, há o resgate de uma memória infantil ambientada no espaço escolar:

maquete

o déficit de atenção
da sala passa correndo
vô sopra, vô sopra

o cdf diz cuidado jairo
a feira de ciências
é amanhã

vô sopra, vô sopra
ffuuu meu sopra
de avião fffuuu

lá se vai nosso dez
em estudos sociais
e agora jairo

qual é a moral
da história
diz a professora
tudo na vida vira poeirinha
fessora poeirinha em alto
mar meu pai que disse. (Beber, 2013, p. 59)

No poema, que apresenta um cunho narrativo e se assemelha a uma anedota, uma criança identificada como tendo "déficit de atenção", no caso Jairo, sopra um avião de papel: "vô sopra, vô sopra/ fffuuu meu sopra/ de avião fffuuue acaba", destruindo assim a maquete que seria exposta na feira de ciências: "lá se vai nosso dez/ em estudos sociais". Após o ocorrido, a professora questiona qual seria "a moral da história", e Jairo responde: "tudo na vida vira poeirinha". Um evento aparentemente banal, surgido de uma situação escolar, revela, portanto, uma questão ontológica profunda, sugerindo que o destino inevitável de todo ser humano é a transitoriedade e a morte.

Com sua obra, Beber (2013) cria um espaço para o sublime dentro dos elementos cotidianos. Através de fragmentos de memórias, que vão desde a infância na rua da padaria em Duque de Caxias, como visto em "o que dói primeiro", até lembranças mais turbulentas vividas na metrópole, exemplificadas em "1. o apagador", o eu lírico possibilita ao leitor encontrar sua própria voz ao explorar o particular, transformando o íntimo em algo universal.

3 A MEMÓRIA DO VIVIDO E DO NÃO VIVIDO EM *MIOLOS FRESCOS*

A escritora, jornalista e repórter Jeanne Callegari nasceu em Uberaba (MG). Formada em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é autora da biografia *Caio Fernando Abreu: inventário de um escritor irremediável*, publicada em 2008. Além disso, publicou os livros de poemas *Botões*, pela editora Corsário-Satã em 2018, *Amor Eterno 2*, pela editora Pitomba em 2019, e a obra analisada nesta pesquisa, *Miolo Frescos*, que, na verdade, é seu primeiro livro de poesia, lançado pela Patuá em 2015. *Miolo Frescos* revela o caráter universal da lírica, de modo que o "eu" abre espaço para um cotidiano que ressoa de forma universal, transportando o leitor para memórias que dialogam com o outro. A obra apresenta traços típicos da poesia contemporânea, como a coloquialidade, a ausência de rima e a estrutura livre dos versos.

A poesia de Callegari não se limita ao individual, mas abre espaço para a alteridade, remetendo à célebre frase "Eu é um outro", escrita por Arthur Rimbaud (1871 *apud* Collot, 2006) na *Primeira Carta do Vidente*. Por meio dessa afirmação, é possível reconhecer a presença da alteridade na poesia francesa, que atravessa desde a modernidade até a contemporaneidade, influenciando inclusive poetas brasileiros, como Mário de Andrade, em "Sou trezentos": "Eu sou trezentos, sou trezentos-e-cinquenta, / mas um dia afinal eu toparei comigo..." (Andrade, 1955, p. 221), e também na pluralidade presente na obra de Paulo Leminski, como em "Contranarciso": "em mim/ eu vejo o outro" (Leminski, 1983, p.12).

Callegari se insere nessa tradição literária, que vai de Rimbaud a Mário de Andrade e Leminski. *Miolo Frescos* percorre o itinerário cotidiano por meio da autonomia da linguagem. O sujeito lírico exterioriza tanto a si próprio quanto suas memórias e desejos, como nos poemas "corpo nostálgico" e "nostalgia", onde uma nostalgia melancólica é expressa, marcada pelo desencontro entre o presente e a lembrança daquilo que nunca foi vivido.

No poema "nostalgia" há uma exteriorização do sentimento de saudade, porém em relação ao que não foi vivido:

nostalgia

de repente uma saudade
de pegar a moto, o filho
cruzar o país de costa a costa
sentir cheiro de mar
e pisar nas folhas secas
na floresta

que até o momento
eu não tenha filho ou moto
não vem ao caso
do sentimento (Callegari, 2015,p. 11)

O título já denota a presença da saudade, mas surge renovada, pois o sujeito lírico expressa uma nostalgia por um momento ainda não vivido, representando, assim,

um desejo ou um sonho. Nos versos “de repente uma saudade/ de pegar a moto, o filho/” e “que eu não tenha filho ou moto/ não vem ao caso/ do sentimento”, percebe-se que o desejo do “eu” é substancialmente real, pois está relacionado à vontade de cruzar o país de moto, simbolizando um anseio por liberdade. Esse anseio, entretanto, transcende a experiência individual e pode ser interpretado como uma vontade coletiva: a vontade de ser livre.

De acordo com Heller (2016), o genérico contido em todo ser humano é expresso em sentimentos e desejos que refletem a substância humana, entretanto, a forma como esses sentimentos se manifestam revela as necessidades particulares do indivíduo. O sentimento de saudade e melancolia expressos pelo sujeito lírico ganham forma por meio da memória do não vivido, isto é, pela inter-relação entre nostalgia e fantasia. Além disso, o uso coloquial da linguagem e das letras minúsculas reforça o tom informal e narrativo da obra.

No poema “corpo nostálgico”, o leitor é conduzido à sensação de desencontro que o cotidiano urbano provoca no eu lírico:

corpo nostálgico

as ideias pegam metrô comigo
enquanto escrevo fotografias de infância

onde foram parar as bruxas
e os vaga-lumes

o monstro da cisterna
escapa de bicicleta

wendy se esconde
no banheiro assombrado

debaixo da mangueira trinta e dois tesouros
ainda esperam ser encontrados. (Callegari, 2015, p. 25)

A nostalgia expressa nos versos “as ideias pegam metrô comigo/enquanto escrevo fotografias de infância/onde foram parar as bruxas/e os vagalumes” une sentimento, memória e imagética, revelando uma saudade da paisagem de infância, agora devastada pelo avanço capitalista. No entanto, essa infância permanece viva, como uma fase interrompida e ainda não superada, como demonstrado no verso “ainda esperam ser encontrados”. A poeta se encontra diante de um momento de saudade em meio à trivialidade do cotidiano, que exige a rapidez da reprodução social. Em comparação com o poema anterior, “nostalgia”, o sentimento agora transcende a mera sensação e permeia todo o corpo, como sugere o título.

Por meio da linguagem, as dimensões do passado são restauradas, como exemplificado nos versos: “o monstro da cisterna/escapa de bicicleta/wendy se esconde/no banheiro assombrado/debaixo da mangueira trinta e dois tesouros/ainda esperam ser encontrados”. Além disso, o poema estabelece uma intertextualidade com

Peter Pan, de James Matthew Barrie (1911). O sujeito lírico resgata uma memória da infância ao citar elementos dessa icônica obra infantil. Isso se desenrola em um contexto no qual o indivíduo é instado a assimilar e, ao mesmo tempo, buscar a irrepetibilidade, características essenciais da condição humana, conforme discute Heller (2016).

A partir da relação entre memória e vida cotidiana, Éclea Bosi (2023) discorre:

Quem de nós já não teve a experiência de que os acontecimentos nunca se mantêm iguais depois de serem ditos? A palavra altera nossa lembrança do fato, ora tornando-o mais grave, ora aliviando-o de seu fardo molesto quando não trágico. O absurdo que ronda tantas vezes o cotidiano precisa da palavra para dar-lhe algum sentido ou, no limite, manifestar a estranheza pela sua falta de sentido. (Bosi, 2023, p. 23)

Com base nas ideias de Ecléa Bosi (2023), entende-se que a memória é fluida e suscetível a alterações pela linguagem. A poesia, ao adentrar cenários cotidianos, permite ao indivíduo manifestar seus sentimentos, os quais evocam momentos passados, seja por meio da nostalgia acolhedora, da melancolia ou até mesmo do terror. Quanto mais o sujeito lírico se afunda na particularidade de suas lembranças, mais sua poesia adquire um caráter universal.

Embora a relação entre poesia, cotidiano e memória tenha sido objeto de interesse dos poetas ao longo do tempo, na obra de Callegari (2015), o cotidiano surge com um novo enfoque. Ele ultrapassa os limites das experiências vividas, quando o sujeito expressa saudade de momentos que gostaria de ter experimentado, como no poema “nostalgia”. Assim, Callegari explora profundamente a interseção entre o cotidiano e a memória, como no poema “corpo nostálgico”, onde as lembranças emergem em meio à rotina urbana: “as ideias pegam metrô comigo/ enquanto escrevo fotografias de infância”. Dessa maneira, em meio aos reflexos condicionados pela vida diária e eventos banais, o sujeito lírico consegue tanto recuperar quanto recriar suas memórias.

Em contrapartida, no poema “perda” o sujeito lírico reflete sobre a instabilidade da memória:

perda

esses dias perdi uma memória
soltou da bagagem no dia da mudança
por sorte ficaram outros pacotes
de segundos gastos
um dia organizo um álbum
bonito, pra guardar lembranças
com legendas espirituosas
na mais perfeita ordem (Callegari, 2015, p. 53)

Por meio da objetificação da memória, como observado no verso “esses dias perdi uma memória/ soltou da bagagem no dia da mudança”, o sujeito lírico reflete sobre o esquecimento de uma lembrança. Esse processo rompe com o automatismo do cotidiano, o qual geralmente não permite espaço para reflexão, abrindo, assim, uma brecha para a autoconsciência e a reconquista da memória. De acordo com Heller (2016), é impossível distinguir claramente entre comportamento cotidiano e não cotidiano, uma vez que, mesmo nos momentos de elevação da consciência, os traços do humano-genérico permanecem presentes. Contudo, conforme sugerido nessa análise, o reflexo artístico, ao mediar e dar forma às memórias, torna-se uma maneira de romper com a tendência espontânea e não crítica do pensamento cotidiano.

Nos versos “por sorte ficaram outros pacotes/ de segundos gastos/ um dia organizo um álbum”, o sujeito lírico recorre a itens cotidianos como “bagagem”, “pacotes de segundos gastos” e “álbum”. Esses elementos comuns são utilizados para refletir a complexidade inerente à tentativa de organizar memórias, evidenciando que, mesmo quando a poesia eleva o pensamento para além da mecânica do cotidiano, ela não se separa dele. A arte, assim, permanece enraizada no pensamento cotidiano, ainda que o transcenda.

Há também uma ironia subjacente nos versos, pois o desejo de organizar as lembranças com “legendas espirituosas” e “na mais perfeita ordem” contrasta com a própria natureza fragmentada e não linear da memória. O eu lírico se contradiz intencionalmente, brincando com a ideia de organizar algo que, por definição, é desorganizado e efêmero. Esse contraste fica evidente desde o início do poema, quando o sujeito afirma ter perdido uma memória, até o final, quando expressa o desejo de colocar todas as lembranças em ordem, o que é explicitamente impossível, considerando a fluidez da memória humana.

No poema “28 de outubro, 2012”, o título aponta para um dia específico, sugerindo um recorte temporal preciso na vida do sujeito lírico. Entretanto, não se trata de um evento pessoal corriqueiro; a data refere-se a um dia de eleições, um acontecimento que mobiliza toda a nação.

28 de outubro, 2012

dia de eleição em são paulo, assisto
à apuração no apartamento da mãe
da minha amiga. a amiga está lá, sua mãe,
o irmão, o marido. comemos bolo
de mandioca e tomamos vinho em taças
pequenas, bonitas. nessa e phillip
se juntam a nós. a sala está abafada
e vamos para a varanda, de onde dá pra ouvir
a gritaria das crianças nos prédios ao redor. eu me sinto
muito produtiva: acordei cedo,
lavei a louça com meu ritual específico,
depilei as pernas, ouvi cocteau twins e escrevi um poema
sobre uma amizade perdida.
phillip lavou roupa, arrumou o quarto, limpou as mesas,

levou o lixo para fora e saiu para o samba. escrevi um
ensaio
de 585 palavras
sobre “por que não sou um pintor”, de frank’ o hara.
de repente a chuva, granizo no vidro. quando ela para,
saio. o apartamento da mãe da minha amiga
é na rua de baixo. o ar está fresco, agradável,
eu gostaria de fazer um caminho um pouco mais longo,
andar um pouco mais. chego
ao apartamento depois de errar
de elevador e abraço minha amiga. finalmente
o candidato, de camisa vermelha, aparece
para o discurso da vitória. noto, pela primeira vez,
que tem covinhas. na semana anterior, vi dez mil pessoas
na praça afirmando que havia amor em sp. o ar está
abafado
e leve. e minha amiga comenta
como é bom ter um prefeito que não menciona deus
uma única vez em seu discurso. (Callegari, 2015, p. 71)

No poema, o sujeito expressa sua visão sobre o evento, especialmente no contexto da cidade de São Paulo, uma vez que se trata de uma eleição municipal: “dia de eleição em São Paulo, assisto/ à apuração na casa da mãe”. Apesar de ser um dia atípico, momentos de trivialidade se fazem presentes: “o irmão, o marido. Comemos bolo/ de mandioca e tomamos vinho em taças”, “muito produtiva: acordei cedo,/ lavei a louça com meu ritual específico,/ depilei as pernas, ouvi Cocteau Twins e escrevi um poema”, “de repente a chuva, granizo no vidro. Quando ela para,/ saio. O apartamento da mãe da minha amiga/ é na rua de baixo. O ar está fresco, agradável.”

Após uma breve contextualização, é possível perceber que a data indicada no título do poema corresponde, na verdade, ao dia em que Fernando Haddad (PT) foi eleito prefeito de São Paulo, recebendo 3.387.720 votos, ou seja, 55,57% dos votos válidos, conforme dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Nos versos a seguir, observa-se a descrição feita pelo sujeito lírico sobre Fernando Haddad:

o candidato, de camisa vermelha, aparece
para o discurso da vitória. noto, pela primeira vez,
que tem covinhas. na semana anterior, vi dez mil pessoas
na praça afirmando que havia amor em sp. o ar está
abafado
e leve. e minha amiga comenta
como é bom ter um prefeito que não menciona deus
uma única vez em seu discurso. (Callegari, 2015, p. 71)

O candidato é descrito como um homem vestindo uma camisa vermelha, que no campo político é associado ao Partido dos Trabalhadores (PT), principalmente devido à bandeira do partido, que é vermelha com uma estrela branca. O oponente de Fernando Haddad na eleição para prefeito de São Paulo em 2012 foi José Serra (PSDB), que obteve

2.708.768 votos, equivalente a 44,43% do total. Na época, a Convenção Geral da Assembleia de Deus demonstrou apoio à candidatura de José Serra. Ao final do poema, o sujeito lírico pondera: “como é bom ter um prefeito que não menciona deus/ uma única vez em seu discurso”, revelando um sentimento de alívio pela vitória do candidato do Partido dos Trabalhadores.

É possível deduzir a partir do poema, que a vida cotidiana não está fora da história, mas, segundo Heller (2016), está no centro dos eventos históricos:

A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social. Nesse sentido, Cincinato é um símbolo. As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade. (Heller, 2016, p. 38)

Dessa maneira, mesmo o dia marcado na história como a vitória de Fernando Haddad nas urnas de São Paulo esteve inserido no cotidiano mais trivial de alguém. Sua vitória emergiu do dia a dia de vários paulistanos, alcançando o particular e o universal.

Callegari (2015) apresenta uma seleção de poemas que ilustram o cenário contemporâneo da poesia brasileira, utilizando uma linguagem coloquial e versos sem uma estrutura rígida, mas que também abordam questões que contemplam o existencialismo do homem em meio ao capitalismo, ao qual o cotidiano se adapta. Além disso, a obra explora a nostalgia que persegue o indivíduo diante da transformação cada vez mais rápida do mundo ao seu redor, refletindo sobre os desejos que ficam para trás e as memórias que escapam em meio ao caos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista das obras analisadas, *Rua da Padaria* e *Miolos Frescos*, das autoras Bruna Beber (2013) e Jeanne Callegari (2015), é possível delinear um panorama da poesia contemporânea brasileira, marcada por uma pluralidade de vozes. Ambas as autoras percorrem e exploram as memórias no desenrolar do cotidiano, temática que é esmiuçada na incerteza da memória. Assim, são rememoradas as vozes de parentes, superstições e causos de infância. A memória do não vivido abre espaço para o campo do desejo, e até mesmo a lembrança de um dia corriqueiro é associada a eventos históricos, como as eleições no país.

O cotidiano surge renovado nas obras de Beber (2013) e Callegari (2015), uma vez que as poetisas encontram, em cenas mezinhas, aspectos sublimes e os relacionam à existência humana. Exemplos disso incluem a associação da finitude da vida à destruição de uma maquete na feira de ciências ou o simples ato de andar de metrô. Essa busca por significado nas pequenas experiências do dia a dia revela a capacidade da poesia de transcender o ordinário, conferindo uma nova dimensão às memórias e desejos que permeiam a vida contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. **Poesias Completas**. São Paulo: Martins Editora, 1955.
- AULETE, C. Aulete Digital. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**: Dicionário Caldas Aulete, online. Lexikon Editora digital. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>.
- BARRIE, James Matthew. **Peter Pan**. Clássicos Autêntica. 2017. Original publicado em 1911.
- BEBER, Bruna. **Rua da padaria**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2013.
- BOSI, Alfredo. **Entre a literatura e a história**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2023. Original publicado em 1994.
- BRASIL. TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Fernando Haddad (PT) é eleito prefeito de São Paulo (SP)**. 2012. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2012/Outubro/fernando-haddad-pt-e-eleito-prefeito-de-sao-paulo-sp>.
- CALLEGARI, Jeanne. **Miolos frescos**. São Paulo: Editora Patuá, 2015.
- COLLOT, Michel. O Outro no Mesmo. **Alea**: Estudos Neolatinos, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 29-38, jan. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-106x2006000100003>.
- FERNANDES, Pedro. Rua da padaria, de Bruna Beber. **Letras IN.verso e Re.verso**, 05 nov. 2013. Disponível em: <https://www.blogletras.com/2013/11/rua-da-padaria-de-bruna-beber.html>.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016. Original publicado em 1970.
- LEMINSKI, Paulo. **Caprichos & relaxos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- MARCELO, Carlos. Minha voz, muitas vozes. **Quatro cinco um**, ed. 77, 06 dez. 2023. Disponível em: <https://quatrocinco.um.com.br/resenhas/poesia/minha-voz-muitas-vozes/>.
- MULLER, Fabricio. “Miolos frescos”, de Jeanne Callegari. **Fabricio Muller**, 28 fev. 2016. Disponível em: <https://fabriciomuller.com.br/wp/?p=2405>.

RIBEIRO, Maria Eduarda Nascimento. **Os desdobramentos da memória em Rua da padaria (2013) de Bruna Beber**. 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

RIBEIRO, Maria Eduarda Nascimento; SILVA, Susana Souto. Olhar com atenção e minúcia: a poesia de Bruna Beber. **Revista Leitura**, v. 1, n. 74, p. 144–148, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/14062>.

RIBEIRO, Maria Eduarda. Alguns percursos da metapoesia em Ladainha (2017) e Rua da Padaria (2013) de Bruna Beber. **Cadernos Cênicos**, v. 2, n. 2, p. 14-14, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/CadCenicos/article/view/10599/7614>.

Resenha:
Figurações do imaginário cinematográfico na contemporaneidade

LUCAS TOKUHARA
Graduando em Letras-Bacharelado/Português (UFSM)
lucas.tokuhara@hotmail.com

TIAGO COLLECT
Universidade Federal de Santa Maria (UFMS)
tiago.collect@acad.ufsm.br

ALÓS, A. P.; FELIPPE, R. F.; SOUTO, A. R. (orgs.). **Figurações do imaginário cinematográfico na contemporaneidade**. Santa Maria: UFSM, PPGL, 2017.

Seria quase contraproducente reafirmar a importância do cinema no paradigma estético-cultural do século XX. Seu incontestável papel como arte dominante evidenciase, por exemplo, na influência exercida sobre outras expressões artísticas. Tornaram-se comuns, nesse período, obras literárias que procuravam aproximar seus processos estilísticos das técnicas de montagem e composição cinematográficas. *Pathé-Baby*, de Antônio de Alcântara Machado é apenas mais um dos diversos casos eloquentes dessa tendência. Ainda assim, o espectro da sétima arte não permaneceu restrito ao universo da Beleza, visto que instigou o desejo hermenêutico de uma série de capacitados e eruditos teóricos: Walter Benjamin, Gilles Deleuze, Theodor Adorno, dentre outros, preencheram páginas e mais páginas, intrigados pelas possibilidades de análise suscitadas por esse novo objeto.

No século XXI, com o culto da imagem em detrimento do texto, a importância do cinema não parece dar sinais de diminuição, o que torna ainda mais relevante qualquer esforço teórico para investigar as manifestações fílmicas na era atual. Nesse sentido, o livro *Figurações do imaginário cinematográfico na contemporaneidade* ganha destaque ao reunir uma série de artigos que versam sobre diversos temas relacionados a essa forma artística.

Abrindo a coletânea Ubiratan Paiva de Oliveira, em seu texto “*Tell them it’s Rembrandt’s lighting: a pintura no cinema*”, traça (como o próprio título sugere) um panorama histórico a respeito da relação entre cinema e pintura. Esta relação não se dá somente pela presença de cenários pintados (comum nos primeiros curtas e longas-metragens, embora hoje considerada obsoleta devido à iluminação lateral, que denunciaria a artificialidade do procedimento), mas também pela inspiração que cineastas frequentemente buscam nas artes plásticas para a criação de ambientes. Em seu exaustivo levantamento, o artigo certamente apresenta formulações de valor – especialmente ao demonstrar a influência das técnicas da pintura sobre os elementos formais do cinema. Um exemplo é a possibilidade, latente no cubismo, de fragmentar a “coisa representada” em seus diversos componentes; procedimento extremamente útil

para tomadas que visam realçar um detalhe específico do objeto enquadrado. No entanto, muitas vezes, para que um filme seja lembrado, basta que uma pintura tenha uma integração mínima na trama; como ocorre na citação de *Mr. Bean* (1997), em que um quadro de James Whistler é desfigurado pelo protagonista. Isso torna o artigo, por vezes, uma estafante sondagem de dados, carente de uma tese mais robusta que consiga ressignificá-los.

Segue-se com texto “Apropriação/ressignificação em *Poderosa Afrodite*, de Woody Allen”, no qual Andrea do Roccio Souto retoma o método comparativo para confrontar a peça *Édipo Rei* com o filme *Poderosa Afrodite*. A questão central é justamente a delimitação das fronteiras entre literatura, cinema e teatro – limites nem sempre fáceis de serem estabelecidos. Chamando a atenção para a presença do coro trágico grego no filme de Woody Allen, procedimento típico da dramaturgia clássica, a autora defende que o diretor norte-americano faz uso recorrente da dicotomia tragédia/comédia para estruturar suas obras; porém, esta análise temática jamais é apartada do exame minucioso do enredo do filme.

As comparações entre objetos contemporâneos e peças da Antiguidade Clássica continuam em “O discurso cinematográfico na representação social e simbólica: *Frankenstein* e *Prometeu*”, de Dina Maria Martins Ferreira. Nele, busca-se confrontar *Frankenstein de Mary Shelley*, filme de 1994, com a peça *Prometeu acorrentado*, de Ésquilo. Faz-se um resumo do enredo de ambas as obras e, a partir da teoria de Serge Moscovici, busca-se pensar a íntima relação entre o simbólico e o social imanente aos dois objetos. Os resultados apontam que *Frankenstein* possui tendências pós-modernas em sua composição, manifestadas pela angústia frente à inexorabilidade do tempo (medo da morte faz com que a vida seja artificialmente criada) e a negação da convivência com as diferenças (a criatura deseja uma companheira à sua semelhança). Entretanto, por mais que as conclusões sejam válidas e adequadas à obra investigada, o artigo toma grande parte de sua extensão apenas à exposição da teoria de Moscovici, deixando os resultados para a seção das conclusões finais. Ou seja, privilegiam-se os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa em detrimento do objeto – o que cria um desequilíbrio na análise.

Em “Uma pele de Almodóvar no cinema contemporâneo”, Wilton Garcia busca pensar a maneira como os produtos culturais influenciam na constituição dos afetos humanos. Ressalta-se, acertadamente, o papel descritivo (e não prescritivo) da arte, no sentido de que esta não busca solucionar os problemas da realidade, mas, ao contrário, apresentá-los da maneira mais adequada possível. Neste sentido, toma-se como objeto o filme *A pele que habito*, de Pedro Almodóvar, como um ponto de partida para destrinchar a maneira específica com que o diretor espanhol representou as relações afetivas (tomando o corpo como elemento central). A análise é rigorosa, valendo-se de três níveis: do cineasta (influência e importância de Almodóvar para o cinema), do filme (transgressão e subversão pelo corpo) e da poética (dicotomia bizarro e cômico, vivacidade de cores, diversidade sexual).

O tema da cultura da Grécia Antiga retorna em “Sófocles, Stravinsky e Taymor: literatura, ópera e cinema em *Oedipus Rex*”. Enéias Farias Tavares e Juliana de Abreu Werner focam a atenção em *Oedipus Rex*, uma reinterpretação do mito edípiano – projeto fruto da parceria entre Igor Stravinsky e Jean Cocteau, posteriormente retomado pela

diretora Julie Taymor em 1992. O foco do artigo é a produção de sentidos manifestada no espetáculo, desde a análise dos gestos dos tenores até o papel estilístico do coro (função tanto discursiva quanto imagística). Demonstra-se, de maneira satisfatória, o aspecto temático que existe no movimento do corpo; o artigo também apresenta riqueza de fotografias para ilustrar as asserções feitas.

Em “O pensamento social crítico na prática cinematográfica”, Tibério Caminha Rocha analisa o filme *Clube da luta*, resgatando os trabalhos de E. P. Thompson, Theodor Adorno e Max Horkheimer. Estes dois últimos, em especial, são retomados pelo autor de forma crítica. Formuladores do conceito de indústria cultural, Adorno e Horkheimer criticaram a mercantilização dos objetos culturais no sistema capitalista – mercantilização esta que tinha como um de seus sintomas a reprodução de fórmulas típicas como uma maneira de controle das massas. Contudo, segundo o autor, os dois teóricos possuíam uma visão um tanto infantilizada do público, apagando o papel que a resistência ideológica ocuparia na consciência dos espectadores. Supostamente, *Clube da luta* seria um filme que refutaria os dois pensadores da teoria crítica, visto ser um filme produzido pela indústria cultural, mas que questiona o sistema de valores dominantes, criando, assim, o seu próprio público. Contudo, na minha avaliação, a tentativa do autor de refutar Adorno e Horkheimer acaba por reforçar a tese de ambos. Isto porque, ao criticar o sistema capitalista e a mentalidade consumista, *Clube da luta* atua como uma espécie de conforto identitário para o homem de classe-média estadunidense, criando um padrão de reconhecimento que faz com que este mesmo homem continue a consumir os produtos de uma indústria cultural que, por estar produzindo filmes contestatórios, apresenta-se como cada vez mais arejada e democrática.

Em “Os modos de inscrição da memória no discurso fílmico: um exemplo do filme *Narradores de Javé*”, Darlan de Mamann Marchi e Débora Mutter realizam um instigante debate a respeito da relação entre cinema e história. A partir da reconstrução de um antigo debate teórico, os autores afirmam a mudança de estatuto pelo qual o cinema passou, na qual os filmes deixaram de ser vistos apenas como objetos estéticos para se tornarem fontes legítimas para o discurso historiográfico. Retomando os trabalhos de Michael Pollack e Jacques Le Goff, o artigo centra suas discussões acerca da memória e das disputas de poder no filme dirigido por Eliane Caffé, *Narradores de Javé* (2003), no qual os moradores de uma pequena cidade lutam contra a construção de uma represa, passando a retomar e valorar o próprio passado.

Outra discussão significativa a respeito das fronteiras entre cinema e outros campos se dá em “Traduzir o outro: a trilogia fílmica de Suzana Amaral”, de João Manuel dos Santos Cunha. Busca-se pensar as especificidades da sétima arte a partir de um longo trecho que se vale do aporte da teoria semiológica. O foco, porém, está na diretora Suzana Amaral e nos seus três filmes: *A hora da estrela* (1965), *Uma vida em segredo* (2001) e *Hotel Atlântico* (2009) – três longas-metragens que adaptam, respectivamente, as obras de Clarice Lispector, Autran Dourado e João Gilberto Noll. Apesar de dedicar reduzido espaço ao filme de 2001, o que denota um claro descompasso na estrutura do texto, a análise é de uma sensibilidade apurada – especialmente bem-vinda na discussão da obra de Amaral/Lispector.

No penúltimo artigo, “O autor em jogo: *Nome próprio*, de Murilo Salles, e a literatura de Clara Averbuck”, Luiz Cláudio Kleaim e Sérgio Rodrigo da Silva Ferreira propõem uma discussão a respeito da autoria na arte. Para isso, resgatam um conhecido (e longo) debate, que vai de Michel Foucault a Roland Barthes, no qual o papel do autor como autoridade da obra é contestado. Utilizando o filme *Nome próprio* (2007), de Murilo Salles, em confronto com Clara Averbunck, escritora que redigia seus textos em *blogs* e redes sociais, os autores apontam uma possível renovação da figura do autor a partir da autoficção e dos *posts* na *internet*. Essa abordagem mostra-se relevante para as discussões sobre os processos de escrita de si e as aproximações entre a obra literária e a vida.

Encerrando o livro, em “‘E eu que não conhecia nada’: a representação de Goa colonial e pós-colonial em *A dama de Chandor*, de Catarina Mourão”, Paul Melo e Castro toma como objeto o documentário *A dama de Chandor* (1998), que retrata a vida de Aida, uma antiga aristocrata portuguesa, que reside no estado de Goa, na Índia. Utilizando o conhecimento dos procedimentos retóricos, o autor analisa habilmente as estratégias de persuasão do documentário. Melo e Castro apontam uma contradição no filme: enquanto ele critica o Estado Novo e o colonialismo português, também expressa, por meio da figura de Aida, um certo lamento pelo fim da era de dominação portuguesa e da classe aristocrática.

Em suma, apesar de seu caráter um tanto irregular, a coletânea apresenta reflexões instigantes que denotam sua relevância, à medida que a arte cinematográfica se torna cada vez mais presente no debate cultural contemporâneo. Portanto, o esforço empreendido para explorar novos sentidos, fronteiras e deslocamentos entre a sétima arte e outros campos do saber não é apenas uma possibilidade, mas uma tarefa de extrema importância.

Resenha: *O cortiço*, de Aluísio Azevedo

LAURA GISÉLI CEOLIN MESS
Graduanda em Letras – Bacharelado (UFSM)
E-mail: laura.mess@acad.ufsm.br

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. 30ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

O Cortiço é um romance brasileiro escrito por Aluísio Azevedo e publicado em 1890. O livro denuncia as precárias condições de vida nas estalagens, denominadas de cortiços, populares no fim do século XIX no Brasil. A obra se insere no Naturalismo, uma corrente literária que emergiu após o declínio do Romantismo. Nessa perspectiva, os personagens apresentados são simples, provenientes das classes sociais mais baixas, que interagem em um espaço coletivo de convivência, como o cortiço. Além disso, uma característica marcante do Naturalismo presente na obra é a visão do ser humano sob uma ótica animalésca, retratando-o como um produto do meio em que vive.

Os três elementos de espaço onde as personagens irão circular estão dados: o cortiço, a casa de Miranda e a venda de Romão. Esses espaços são ocupados por uma ampla galeria de personagens, como lavadeiras, operários, prostitutas, mascates e cavouqueiros, que, em todo cortiço, deixam sua marca. A voz narrativa nesse romance mostra-se onisciente, conhece desde o pensamento das personagens até as razões de suas atitudes, sendo assim, com base no Estruturalismo, podemos classificar o narrador de *O cortiço* como heterodiegético, atua como observador, mas não participa como personagem da trama. Para completar, o tempo da narrativa é linear, com começo, meio e fim, seguindo o tempo cronológico dos acontecimentos.

O personagem principal da obra é João Romão, que busca a qualquer custo enriquecer e prosperar socialmente. O narrador apresenta o personagem como dono de uma quitanda, avarento e ganancioso, e que, ao amealhar dinheiro, compra uma pedreira aos fundos de sua propriedade. Depois, com os lucros da quitanda, da pedreira e, sornateiramente, roubando materiais de construção em seus arredores, João Romão começa a construir pequenas casinhas que, no futuro, irão constituir o cortiço. Ao lado das estalagens surge um novo personagem, o Miranda, português de alto valor social que será o rival de Romão na trama. O narrador ao descrever a casa do Miranda expõe nítidas comparações sociais, econômicas e morais entre os habitantes da casa portuguesa e do cortiço.

É notável a inovação presente na obra. Podemos observar que o cortiço não apenas desempenha o papel de espaço físico da trama, mas também se revela um personagem essencial na narrativa. No texto, elementos fazem referência a personagem, como em “Durante dois anos o cortiço prosperou de dia para dia...” (AZEVEDO, 1997,

p. 13). E também, elementos de personificação de algo que é inanimado e abstrato, visto em “Eram cinco horas da manhã e o cortiço acordava, abrindo, não os olhos, mas a sua infinidade de portas e janelas alinhadas.” (Azevedo, 1997, p. 21). O cortiço se assemelha a um organismo em agitação e vida, sendo o meio delimitador para as ações humanas. Ele é responsável pelas circunstâncias nele existentes, referentes aos hábitos e atitudes de seus moradores, o que dá forma a característica naturalista de que o homem é produto do meio em que vive.

Outro personagem interessante da trama é Jerônimo, imigrante português, que se instalou no cortiço com sua esposa Piedade, para trabalhar na pedreira de João Romão. Homem sério e disciplinado, Jerônimo carregava os costumes do bom português, chegava cedo ao trabalho e era o melhor cavouqueiro da pedreira. Durante a descrição do narrador, nota-se que o casal português é exemplo de comportamento e virtude. Porém, após ser introduzido no cortiço, Jerônimo entra em contato com um novo estilo de vida e, ao observar uma roda de samba, conhece Rita Baiana. Arrebatado por uma paixão sensual pela Rita, Jerônimo abandona a esposa e a vida regrada que levava e, é protagonista da famosa passagem do livro: “E assim, pouco a pouco, se foram reformando todos os seus hábitos singelos de aldeão português: e Jerônimo abraçava-se.” (Azevedo, 1997, p. 74).

Interessante ressaltar que o Naturalismo foi a primeira corrente literária que trouxe a homossexualidade para suas obras. Em *O Cortiço* temos a relação da personagem Pombinha com sua madrinha, a cocotte francesa Léonie. O narrador retrata sem meios-termos a relação sexual entre essas duas personagens do mesmo sexo biológico, porém, a cena é carregada de violência sexual. O ato provoca sinais de maturidade sexual em Pombinha, que começa a perceber o sexo como forma de dominação. Assim, mesmo com um conhecimento que a distingue dos demais moradores do cortiço, Pombinha se torna prostituta após descobrir o poder que o sexo exerce sobre os homens. Essa situação ilustra a tese naturalista de que os seres humanos não podem escapar dos hábitos e costumes moldados pelo ambiente em que vivem.

Na mesma linha, o narrador introduz Albino, um sujeito “afeminado” que contraria a virilidade masculina que vinha sendo apresentada nas estéticas literárias anteriores. Albino figurava no ambiente entre as mulheres lavadeiras e também praticava da profissão. As lavadeiras, familiarizadas com Albino, “... o tratavam como a uma pessoa do mesmo sexo; em presença dele falavam de coisas que não exporiam em presença de outro homem.” (Azevedo, 1997, p. 26).

Outra relação que provoca reflexão nos leitores é a de João Romão com sua companheira, a mulata Bertoleza. Apesar de nunca ter sido alforriada e acreditando que assim o era, ela viveu a sua vida fielmente ao lado de João Romão. Bertoleza sempre se comportou como escrava na dedicação ao trabalho, pois trabalhava de domingo a domingo e nunca se queixava dos seus afazeres. Ela é claramente explorada por João Romão, até que esse, ao enriquecer e completar a sua escalada social, vê a companheira como um “estorvo”. O livro fecha com o trágico destino de Bertoleza, após descobrir que foi enganada e que continuava presa à condição servil.

Embora escrito no século XIX, a complexidade que a obra carrega a faz permanecer em debate nos dias atuais. Além disso, é um marco do estilo naturalista em romances, ilustrando a tese de como o ambiente molda o comportamento humano e as interações sociais. Temas como ambição e exploração são postos sob a ótica da corrente em que a obra se insere, assim, o livro é um grande exemplo para compreender o Naturalismo. Dessa forma, *O Cortiço* mantém sua relevância e convida à reflexão sobre questões sociais e a condição humana em contextos adversos.