

Revista ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas

Reitor do UNIPAM
Milton Roberto de Castro Teixeira

Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão
Henrique Carivaldo de Miranda Neto

Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças
Renato Borges Fernandes

Coordenadora de Extensão
Adriana de Lanna Malta Tredezini

Coordenadora do Núcleo de Editoria e Publicações
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes

A Revista ALPHA é uma publicação semestral dos cursos de História, Pedagogia e Letras, do Centro Universitário de Patos de Minas. Coordenador dos cursos de Pedagogia e História: Marcos Antônio Caixeta Rassi. Coordenadora do curso de Letras: Mônica Soares de Araújo Guimarães.

Catlogação na Fonte | Biblioteca Central do UNIPAM

R454 Revista ALPHA / Centro Universitário de Patos de Minas. – v. 1, n. 1
(dez. 2000) – Patos de Minas : UNIPAM, 2016.

Anual: **2000-2015**. Semestral: **2016-**.
Disponível em: <<http://alpha.unipam.edu.br>>.

ISSN 1518-6792 (2000-2015)
ISSN 2448-1548 (2016)

1. Cultura – Periódicos. I. Centro Universitário de Patos de Minas.

CDD 056.9

Bibliotecária responsável: Carolina Simões Barbosa CRB6-2110

Centro Universitário de Patos de Minas
Rua Major Gote, 808 – Caiçaras
38702-054 Patos de Minas-MG Brasil
Telefax: (34) 3823-0300 web: www.unipam.edu.br

NEP | Núcleo de Editoria e Publicações
Telefone: (34) 3823-0341
<http://nep.unipam.edu.br>

Revista ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 2448-1548

ano 19 – vol. 19, n. 1, jan./jul. de 2018

Patos de Minas: Revista Alpha, UNIPAM, 19(1):1-226



Centro Universitário de Patos de Minas

Revista ALPHA © Revista do Centro Universitário de Patos de Minas
<http://alpha.unipam.edu.br>. e-mail: revistaalpha@unipam.edu.br

Editor

Luís André Nepomuceno

Conselho Editorial Interno

Agenor Gonzaga dos Santos
Carlos Roberto da Silva
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes
Geovane Fernandes Caixeta
Gisele Carvalho de Araújo Caixeta
Luís André Nepomuceno
Mônica Soares de Araújo Guimarães

Conselho Consultivo

Alckmar Luiz dos Santos (UFSC)
Ana Margarida Dias Martins (University of Cambridge)
Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU)
Carlos Henrique de Carvalho (UFU)
Dermeval Saviani (UNICAMP)
Divino José da Silva (UNESP/ Presidente Prudente)
Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto (UFG)
Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura (USP)
Frederico de Sousa Silva (UFU)
Helena Maria Ferreira (UFLA)
Hugo Mari (PUC Minas)
Jorge Megid Neto (UNICAMP)
Justino Pereira de Magalhães (Universidade de Lisboa/ Portugal)
Jorge Ruedas de la Serna (Universidad Nacional Autónoma de México)
Lorenzo Teixeira Vitral (UFMG)
Luciano Marcos Curi (IFRR)
Manuel Cadafaz de Matos (CEHLE, Portugal)
Maria Beatriz Nascimento Decat (UFMG)
Maria Violante C. F. C. P. Magalhães (Escola Superior de Educação João de Deus/ Portugal)
Perciliana Pena (FUNDEC)
Raquel de Almeida Moraes (UNB)
Rita Marnoto (Universidade de Coimbra)
Roberta Guimarães Franco Faria de Assis (UFLA)
Rodrigo Garcia Barbosa (UFLA)
Rosa Maria Ferreira (Escrita Criativa)
Selva Fonseca Guimarães (UFU)
Sueli Maria Coelho (UFMG)
Walquiria Wey (Universidad Nacional Autónoma de México)
Wenceslau Gonçalves Neto (UFU)

Avaliação *ad hoc* para este número

Tamara Cardoso André (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Foz do Iguaçu)
Laís Guaraldo (UFRN)
Sebastião Elias Milani (UFG)

Bibliotecária responsável | Carolina Simões Barbosa (UNIPAM)

Sumário

Estudos pedagógicos

- 7 Adélia Prado e a Literatura Infantil: Escrita, Memória e Cotidiano Escolar
Cláudia Ribeiro Rodrigues
Edson Santos de Oliveira
- 25 As ideias pedagógicas na virada do século XIX para o XX a partir da abordagem comparatista entre Ruy Barbosa e Manoel Bomfim
Vitor Sergio de Almeida
Rogério Justino
- 42 Formação e desenvolvimento profissional docente como um meio de trabalho, educação e formação da sociedade
Núbia Cristina Gonçalves
Cílson César Fagiani

Estudos de história e filosofia

- 53 A criança em destaque: função e relação na América portuguesa
Thiago do Nascimento Torres de Paula
- 73 *Veja e Cartacapital*: a polarização dos discursos acerca do processo de destituição de Dilma Rousseff
Francielle Aparecida Alves
- 98 Recortes de leitura de *Ética e Pós-verdade*
Daniel Amorim Gomes

Estudos de arte e literatura

- 109 O estoicismo nos contos de Gonçalo Fernandes Trancoso
Dayane dos Santos Silva
Mariany Correa Pires
Luís André Nepomuceno
- 122 A midiaticização da literatura de cordel no ciberespaço
Laiane Lima Freitas Santos
Tiago Barbosa Souza
- 139 Reflexões sobre a autoimagem em Delacroix
Kevin Luís Damásio
Simone Boró

- 154 A autenticidade e o desejo de modernidade presente no patrimônio arquitetônico em Patos de Minas: o caso da casa Mesquita Passos
Alex de Castro Borges

Estudos linguísticos

- 176 A formação do leitor: uma prática avaliativa de leitura no ensino médio
Miguel Rettenmaier da Silva
Margarete Maria Soares Bin
- 192 O reforço da negação no português falado do Brasil
Jennifer Moura Chaves
Victor Hugo Ribeiro de Sousa
- 203 A constituição contínua da Linguística como ciência: contribuições da fase pré-saussuriana
Carolina da Cunha Reedijk
- 213 Um problema do estudo do gênero discursivo canção popular brasileira em sala de aula
Orlando Brandão Meza Ucella
Pollyanna Lima de Barros

Adélia Prado e a literatura infantil: escrita, memória e cotidiano escolar

CLÁUDIA RIBEIRO RODRIGUES

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais.
e-mail: claudiarprof9@gmail.com

EDSON SANTOS DE OLIVEIRA

Doutor em Letras pela UFMG. Professor do Mestrado Profissional da FALE,
da Universidade Federal de Minas Gerais. e-mail: edson-so@uol.com.br



1. INTRODUÇÃO

Em entrevista à *Revista Época*, ao ser perguntada pelo jornalista Guilherme Ravache se tinha projetos para escrever outros livros para crianças, Adélia Prado responde que “espera o livro aparecer para chamá-la, como as moças antigas esperando um namorado, desejando muito ser conquistadas” (Prado 2006). Essa postura de “esperar um livro” e de “ser convidada por ele” aponta para a espontaneidade no ato de escrever, espontaneidade que está presente na descrição do cotidiano, na presença do humor, nas vivências da infância no interior, tudo isso combinado com uma narrativa extremamente poética, em que escrita e vida se misturam sem aquele didatismo que infelizmente ainda é encontrado em algumas obras infantis. É nessa linha que surgiram os livros *Quando eu era pequena*, publicado em 2006, e *Carmela vai à escola*, em 2011, destinados a crianças (e também a adultos).

De acordo com Clark (2007), no Brasil, a literatura destinada a crianças foi implantada no início da República, no século XIX. O novo regime político tinha o intuito de se apresentar como uma nação preocupada com a educação infantil; no entanto, conservava a visão europeia da criança como ser imaturo que precisa ser direcionado para se tornar um adulto “normal”, um patriota a serviço da humanidade. Essa situação só começou a mudar com as publicações de Monteiro Lobato, que se revelou preocupado em escrever histórias para o público infantil numa linguagem compreensível e atraente, porém sem subestimar o potencial das crianças, pois acreditava que elas são capazes de construir o conhecimento através da ficção.

Algumas décadas após Lobato, depois de mais de 30 anos como escritora

dedicada aos adultos, Adélia Prado escreveu seu primeiro livro de literatura infantil seguindo a mesma linha do criador de *Reinações de Narizinho*. Em 2006, lançou *Quando eu era pequena*, cuja protagonista é Carmela, *alter ego* da autora, que relata suas vivências de infância recriadas pela ficção. O enredo é ambientado na cidade de Divinópolis, Minas Gerais, nos primeiros anos da década de 40, em plena Segunda Guerra Mundial. O livro conta a história delicada e poética de Carmela, que vive com seus pais, Armando e Clotilde, seus irmãos, Alberto e Célia, e seu Vovô da Horta. Carmela narra seus momentos de felicidade como tomar guaraná pela primeira vez, ver a galinha Pintada aparecer com uma ninhada de pintinhos ou ainda ouvir a mãe cantando ao fazer o jantar. Relata também os momentos de tristeza que sentiu quando, por exemplo, sua família deixou de morar com o Vovô da Horta ou quando ela teve seu primeiro contato com a morte ao ver duas pessoas “ofendidas de raio” (Prado, 2012, p. 18) e também ao assistir ao velório de sua tia Severa.

Em 2011, Adélia Prado lançou seu segundo livro infantil, *Carmela vai à escola*. Seguindo a linhagem da obra anterior, a personagem Carmela relembra sua entrada para a escola aos sete anos. A história agora é ambientada no Grupo Escolar Padre Matias Lobato, onde Carmela estudou. Nos fragmentos da memória, surgem as professoras, principalmente a de Ensino Religioso, os coleguinhos, o cheiro da merenda do colégio, os livros que leu nesse período, a alegria e o orgulho de seus pais ao vê-la estudar e tirar boas notas, a leitura do discurso de formatura. Para a personagem, a escola era o melhor lugar do mundo.

Quando se conhece a biografia de Adélia Prado, ao ler suas histórias infantis, somos tentados a associá-las às narrativas autobiográficas. Há uma tendência, às vezes perigosa, em associar personagens de obras construídas em forma de memórias com a vida do autor. No caso da obra de Adélia, diríamos que há ressonâncias entre a vida da escritora e a personagem Carmela, mas não podemos dizer que existe uma coincidência entre o vivido e o imaginado. A própria autora, em entrevista concedida a Ubiratan Brasil, do jornal *Estadão*, ao ser questionada se ela usa a personagem Carmela para contar sua história, admite:

Sim, como toda e qualquer obra, não apenas literária. É impossível escrever a partir do nada. Falamos de nós mesmos quando falamos do mundo ou do outro. A obra é espelho, para mim em primeiro lugar, mas, como apenas memória não faz literatura, espero, então, que *minhas lembranças estejam transfiguradas no livro* e possam ser também as memórias de qualquer outra criança (Prado, 2015, grifo nosso).

Como afirma a autora, a obra não é uma reprodução direta da vida do escritor, mas uma recriação. São “lembranças transfiguradas”. Desse modo, toda autobiografia tem uma boa pitada de ficção, uma vez que somos atravessados pela linguagem. Além disso, a memória não é mera reprodução do passado, mas recriação dele. Recordar é trair o passado, reinventá-lo pela imaginação.

2. MEMÓRIA, INACABAMENTO E REINVENÇÃO

Desde o primeiro livro de Adélia, *Bagagem*, o significante “fragmento” é constante em seus textos, como se pode perceber em poemas como “Mosaico”, “Dona doida”, “Fragmento” e outros. É natural que seja assim, uma vez que a memória é por natureza fragmentada, já que o passado nunca vem na sua inteireza. Esses retalhos de lembranças continuam em obras posteriores da autora. Quem escreve tenta costurar os farrapos do que se foi. O processo de rememoração, composto desses recortes do passado, é por natureza inacabado, como se pode perceber numa frase de *Carmela vai à escola*: “Quase esqueço de contar” (Prado, 2014, p. 10). Lembrar supõe um esquecimento: esquecer para lembrar e lembrar para esquecer. Quem se lembra, rasura, apaga, corta e recorta, coloca novos retalhos no tecido do lembrado, ressignificando-o a cada vez que recorda, possibilitando nova leitura e novo olhar do que passou.

Nos livros “infantis” de Adélia, como em outras obras de memória envolvendo a infância, há um narrador adulto, situado no tempo da enunciação, que faz um balanço das lembranças, embaralhando-as, já que ao se lembrar de alguns fatos, esquece outros, filtrando e recriando o passado. Por outro lado, no tempo do enunciado, encontramos a personagem infantil, Carmela, que age no passado a partir da avaliação desse narrador. Dessa forma, é natural que as lembranças da infância venham misturadas com impressões do narrador adulto no instante em que escreve, já que no processo de memória, enunciado e enunciação ora se fundem ora se distanciam: “Estou misturando lembranças de um ano com outro; mas lembranças não fazem fila, vêm do jeito que querem” (Prado, 2014, p. 12). Há, pois, no ato de lembrar uma descontinuidade: o ocorrido no enunciado é filtrado na enunciação pelo narrador adulto que corta e acrescenta novos dados na escrita a partir de suas experiências narradas numa constante relação dialética entre o esquecer e o lembrar.

Nessas memórias embaralhadas de um narrador, que volta ao passado e faz avaliações no presente da enunciação, há também uma memória coletiva enfocando principalmente a escola, a família, o dia a dia da comunidade interiorana. O passado infantil é assim revisitado, mas com a experiência que esse narrador adulto tem do presente.

Entre o esquecido e o lembrado, Adélia nos mostra a relação entre memória e fantasia. Recordar é deformar, reinventar o passado. Seus livros dedicados a crianças, ao puxar os fios do passado, estão em perfeita sintonia com a percepção “infantil”, fazendo-nos lembrar das reflexões do filósofo Vico:

Nas crianças é vigorosíssima a memória; portanto, vívida até o excesso a fantasia, que nada mais é do que memória ou dilatada ou composta; [...] a memória é igual à fantasia [...] memória, enquanto relembra as coisas; fantasia, enquanto as altera e contrafaz; engenho, enquanto as contorna, combina e ordena (Vico, *apud* Bosi, 1977, p. 207).

O pensador italiano ainda mostra que o trabalho da poesia consiste em ver o mundo como a criança, isto é, em brincar com as coisas inanimadas como se fossem seres vivos. Poderíamos acrescentar que ser poeta supõe também perceber a realidade como a criança, como se fosse pela primeira vez, e nesse olhar, é natural antropomorfizar as coisas, desafiando a razão:

O trabalho mais sublime da poesia é dar senso e paixão às coisas sem sentido, e é próprio das crianças tomar as coisas inanimadas entre as mãos e, brincando, falar-lhes como se fossem pessoas vivas” (Vico, *apud* Bosi, 1977, p. 206).

Duarte (2007), ao fazer reflexões sobre a literatura infantil, afirma que o objetivo da arte literária é divertir, encantar, proporcionar prazer. Assim, a boa literatura deve, juntamente com o encantamento, priorizar a linguagem, a imaginação, a contradição, o estranhamento. Quando alguns autores usam o texto literário para fins meramente utilitários, reduzem e descaracterizam a literatura, que perde boa parte de sua criatividade e estranhamento. Ainda segundo a pesquisadora, o que importa em um texto literário não são as informações, mas o modo como são veiculadas e o prazer que proporcionam:

Se o objetivo da arte literária, entretanto, é divertir, emocionar, dar prazer, provocar lembranças, estabelecer diálogos, a literatura infantil, mais ainda, deve ser o lugar onde se valoriza a linguagem e a imaginação, deixando de lado o que é objetivo e científico, para trabalhar com a contradição e o estranhamento (Duarte, 2007, p. 17).

Em *Quando eu era pequena*, o título da narrativa já deixa claro para o leitor que se trata de um texto de memórias, como se pode constatar no tom confessional através do uso da primeira pessoa (eu), na utilização do adjetivo (pequena), no emprego da conjunção temporal (quando) e de um tempo passado, inacabado, representado pelo pretérito imperfeito (era). São narrados, de forma não linear, episódios corriqueiros da vida da narradora-autora, porém de forma extremamente poética, num clima de espontaneidade na certeza de que quando se recorda, há sempre perda, já que o passado nunca é esgotado plenamente no ato da recordação. Na última página do livro, aparece uma explicação:

Em um livro não cabe tudo. Não falei de minhas brigas com Alberto nem das brincadeiras com meu primo Benedito. Quem sabe *posso escrever outro* para contar essa parte? Porque eu gosto muito de contar e *ler alto* para as pessoas, igualzinho meu pai (Prado, 2012, p. 32, grifos nossos).

3. ESTILHAÇOS DO COTIDIANO ESCOLAR

Adélia escreveu um livro de prosa, *Cacos para um vitral* (Prado, 2006), texto de memórias em que a autora constrói um vitral de palavras ao retratar as particularidades do interior brasileiro através de flashes envolvendo o miúdo da vida: retalhos de memória, experiências familiares, atividades religiosas, bilhetes, conversas de compadres e comadres, tudo isso tecido com cheiros e cores do cotidiano. A prosa de Adélia, sendo poesia e memória, é resultado de uma subjetividade que se insere no coletivo, numa universalidade, na esteira do que propõe o poeta itabirano ao mostrar a relação entre poesia e resíduo: “Se de tudo fica um pouco,/ mas por que não ficaria/ um pouco de mim? no trem que leva ao norte, no barco,/ nos anúncios de jornal,/ um pouco de mim em Londres,/ um pouco de mim algures?/ na consoante?/ no poço?” (Andrade, 1945, p. 71).

Em um fragmento de entrevista da autora, inserido na orelha do livro *Cacos para um vitral*, há um trecho em que a autora estabelece uma conexão entre o particular e o universal: “Eu só tenho o cotidiano e meu sentimento dele. Não sei de alguém que tenha mais. O cotidiano em Divinópolis é igual ao de qualquer lugar do mundo, só que vivido em português” (Prado, 2006). Adélia consegue assim tirar da pedra do cotidiano ouro refinado:

O cotidiano é minha matéria-prima, pedreira onde garimpo não só o ouro, mas a própria pedra. Se a poesia é experiência? Sim. Doutra modo não seria a linguagem que a torna “a linguagem por excelência”. E para mim é experiência no mesmo sentido da experiência religiosa. Ambas pedem o especialíssimo verbo poético que lhe constitui a própria carne (Prado, 2006, orelha do livro).

Retratando o cotidiano escolar, nesses dois textos “infantis” de Adélia – *Carmela vai à escola* e *Quando eu era pequena* – encontramos situações de sala de aula que estão presentes ainda em muitas escolas do interior brasileiro, mas que são ressignificadas graças à criatividade da autora ao colocar em cena o fazer pedagógico das professoras de seu tempo. Merecem destaque duas táticas utilizadas pelas professoras, na sala de aula, as quais demonstram uma capacidade de driblar e contornar situações embaraçosas. Dois trechos do livro *Carmela vai à escola* merecem releitura. O primeiro é a refinada tática encontrada pela professora Matilde Álvares, no início da década de quarenta, para contornar as inquietações de um aluno:

[...] Quase esqueço de contar que mexia virava Dona Matilde, pra descansar do Marcantônio, fingia que tinha esquecido alguma coisa em casa e mandava ele buscar. Ele achava uma beleza e o resto do mundo ótimo. Mas durava pouco o sossego porque ele ia e voltava feito um corisco. Era filho de gente muito importante. Eu

toda a vida achei que o Marcantônio queria sempre estar em outro lugar e por isso não sossegava (Prado, 2014, p. 10-11).

Para um menino hiperativo, sair da sala de aula era ótimo, pois, usando um paradoxo, essa “fuga permitida” lhe dava um certo relaxamento sem contar algum sossego a seus colegas e, evidentemente, à professora. A tática utilizada pela mestra, ao “fingir esquecer alguma coisa em casa”, poderia ser, numa avaliação apresada, uma prática seletiva da professora, ao poupar o conflito com o aluno, membro da aristocracia local, insinuando uma tácita aliança entre a escola e as elites da época; no entanto, não podemos deixar de notar nesse gesto uma postura criativa da educadora, ao permitir a saída de um aluno inquieto, desafiando a norma oficial escolar, que obrigava o estudante a ficar agarrado à sala de aula. Trata-se de um modo salutar de conviver com as diferenças dos alunos sem cair no autoritarismo escolar. Sem entrar em confronto com o menino Marcantônio e ao mesmo tempo tentando reeducá-lo, a professora conseguiu driblar a repressão da diretoria da escola que, se consultada, provavelmente daria ao garoto algum tipo de castigo ou seria indiferente à “fuga” do aluno para não entrar em conflito com a importante família da cidade, à qual a criança pertencia. Vale ainda ressaltar que a professora deu ao menino uma responsabilidade, conscientizando-o de sua importância no processo de aprendizagem da sala, aumentando sua autoestima e permitindo que ele quebrasse a monotonia da aula, insuportável para um aluno inquieto. Sem entrar em conflito com a direção da escola, a mestra praticou um desvio da norma: driblou o sistema pedagógico vigente, redimensionando-o a seu favor, ao retirar o menino da sala, permitindo a ele “estar em outro lugar”: “Eu toda a vida achei que o Marcantônio queria sempre estar em outro lugar e por isso não sossegava (Prado, 2014, p. 12). Esse “estar em outro lugar” a que se refere a narradora, no tempo da enunciação, não seria uma ironia ao ramerrão escolar? Dona Matilde, na tática utilizada, percebeu que esse aluno era diferente dos demais e soube reaproveitar criativamente essa diferença.

Outro exemplo, ainda em *Carmela vai à escola*, pode ser observado na aula de religião, ministrada pela professora Maura Lopes. Numa época em que os alunos faziam cópias, decoravam tabuadas e se agarravam ao livro didático e aos objetos escolares, Dona Maura, rompendo com a inércia das aulas de religião, nem sempre valorizadas pelos alunos, tinha uma arte especial de fazer as crianças ficarem quietas, até mesmo os alunos mais difíceis:

A melhor lembrança da minha primeira escola é esta. Estava no terceiro ano e era dia de aula de religião, que já começava ótima. Dona Maura Lopes falava: podem *guardar os objetos*. Guardávamos com pressa e ficávamos na carteira como se *fôssemos ver um teatro*. Até os encapetados gostavam, pois não lembro de bagunça naquela hora. Dona Maura leu para nós aquele dia a estória sobre o rei Salomão e os lírios do campo (Prado, 2014, p. 20, grifos nossos).

O ato de guardar os objetos rompe com a monotonia escolar, e os alunos se sentem tão à vontade, como se estivessem em uma atividade recreativa. A mestra consegue atrair a atenção dos garotos desmotivados: “Até os encapetados gostavam, pois não lembro de bagunça naquela hora” (Prado, 2014, p. 20). Há nesse gesto um esvaziamento do ambiente cansativo da alfabetização em sala e uma outra proposta – lúdica – em que a aula é comparada a um teatro: “como se fôssemos ver um teatro” (Prado, 2014, p. 20). A voz da professora, na leitura que faz, vai criando imaginários cenários para os alunos, embalando-os através dos sons das palavras. Lendo o texto bíblico, Dona Matilde apela para que as crianças construam imagens do desapego, acenando para o discurso religioso e realçando a importância da providência divina que ampara o mais fraco. A simplicidade do gesto da professora quebra com a tensão das aulas e faz com que os garotos fiquem mais atentos à sua exposição oral, no caso, o comentário da passagem do Evangelho em que os lírios não trabalham nem fiam e, no entanto, nem Salomão se vestiu com um deles. Carentes de roupa e às vezes de afeto, os meninos e meninas se identificavam com o trecho bíblico. A professora, em sua intuição pedagógica, escolhe uma passagem da *Sagrada Escritura* que ensina o desapego, virtude familiar a algumas crianças pela própria realidade carente em que viviam. Ao solicitar que eles guardem os objetos, ela rompe com o engessado sistema da escola de seu tempo. Em lugar do grafocentrismo e da rigidez dos livros didáticos, ela opta pela oralidade, conseguindo, com sua voz, motivar os estudantes.

Esses dois livros de Adélia, ao retomarem algumas situações do cotidiano escolar, mostram também outras realidades que indiretamente têm ligação com o ato de ensinar e aprender. É importante ressaltar que essas duas obras tratam das memórias escolares de uma mulher na primeira metade do século XX, na década de quarenta. Nessas lembranças convém fazer algumas reflexões sobre a situação da mulher brasileira nesse período.

3.1. A MULHER NA ESCOLA

Ocupando papel secundário, numa sociedade patriarcal, a mulher era apenas uma sombra do homem. O trabalho intelectual que uma moça ou senhora de nível social mais alto exercia normalmente era o magistério. Uma das hipóteses da feminização do magistério, segundo alguns pesquisadores, é que ela ocorreu, na década de 30, com o processo de industrialização, que retirou a pouca mão de obra masculina escolar deslocando-a para o trabalho nas fábricas. A algumas mulheres de nível social mais baixo, nas metrópoles, restavam atividades mais pesadas. O caminho mais frequente da mulher interiorana da classe média era enclausurar-se na família, fazendo trabalhos manuais de costura, cozinha e cuidando dos filhos. Trabalhar fora era uma utopia.

Nas duas obras de Adélia Prado podemos notar algumas diferenças entre mãe e filha com relação à participação feminina nas tarefas sociais. No caso da mãe

de Carmela, percebemos claramente que ela teve uma educação centrada no modelo patriarcal, que colocava a mulher como mãe e esposa, voltada para os trabalhos domésticos e para a educação dos filhos. O único trabalho intelectual a que a mulher teve acesso nessa época foi o magistério, quase um prolongamento do espaço familiar. Segundo a mentalidade patriarcal da época, a instrução feminina podia ser uma fonte de maus exemplos:

Do ponto de vista dos higienistas, a independência da mulher não podia extravasar as fronteiras da casa e do consumo de bens e ideias que reforçassem a imagem da mulher-mãe. Por isso, sua presença nas catedrais da ciência era intolerável. A mulher intelectual dava mau exemplo às outras mulheres (Costa, 1979, p. 260).

O título do primeiro livro usado pela protagonista, ao entrar para a escola, *Cartilha das Mães*, é bem sugestivo: “Meu primeiro livro chamava-se *Cartilha das Mães*. Minha mãe me ajudava de noite com o dever de casa e adorava o nome do livro” (Prado, 2014, p. 7). O título da obra já sugere o destino da mulher, o trabalho em casa. Assim, cabia à escola dar uma formação básica às futuras mães direcionando-as para princípios tais como formação moral, cidadania e moderação nas atitudes. Carmela consegue frequentar a escola e continuar sua instrução, o que não ocorre com sua mãe. Nota-se que a mãe da garota participa ativamente dos deveres da filha, ajudando-a nas atividades escolares. No entanto, seu comportamento é típico da mulher do século XIX: tímida, recatada, maternal. As qualidades requeridas pela mulher nesse período eram: “beleza, maternidade, ingenuidade, habilidade nas tarefas domésticas, doçura e sensibilidade” (Mota, 2016, p. 8), traços que constituíam o modelo da mulher na sociedade patriarcal e da qual não foge a mãe de Carmela, qualidades valorizadas na sociedade brasileira da década de quarenta, herdeira do modelo feminino europeu de comportamento no século XIX, como já salientamos. Em *Carmela vai à escola*, a mãe da protagonista a considera “saliente”: “Enquanto minha mãe foi viva, me xingou de menina *saliente*” (Prado, 2014, p. 17, grifo nosso).

Na verdade, a extroversão da filha, de algum modo, incomodava a mãe. Ser “saliente”, no contexto social da década de quarenta, para uma mulher interiorana e de pouca instrução, como a mãe de Carmela, era um defeito grave, que desafiava o recato. No fundo, a mãe de Carmela sentia orgulho dela e gostaria de estar em seu lugar, o que não ocorreu por ela pertencer a um outro momento histórico. Ela era criativa, curiosa e inteligente: “E ela adorava livros, uniforme e objetos de escola, achava estudar uma coisa chique toda vida” (Prado, 2012, p. 26). Infelizmente não teve a chance de estudar, porque segundo a mentalidade do pai, o Vovô da Horta, a mulher não precisava de instrução. Comentando sobre a mãe, afirma Carmela: “Desconfio que queria ser igual a mim, mas tinha vergonha, era filha do Vovô da Horta, que dizia para ela e para minhas tias: ‘As mulheres não

precisam estudar” (Prado, 2012, p. 26). O avô de Carmela vivia num período de transição dos costumes, época em que a mulher estava começando a sair do lar, ocupando outros papéis sociais. Vovô da Horta ainda estava preso à ordem patriarcal quando criou a mãe da protagonista. Já com a neta, ele muda de comportamento e até ajuda a garota na compra do material escolar: “Com certeza, vovô se arrependeu, porque, apesar de eu ser mulher, comprou tudo para eu ir para o ginásio, desde os sapatos e a pasta até a boina azul, que eu achava a parte mais linda do uniforme” (Prado, 2012, p. 26).

A situação de marginalização da mulher na sociedade patriarcal não está isolada. Ela está sintonizada com a indiferença das elites pela formação escolar integral e crítica da classe média. Quando havia, por parte da classe dominante, alguma iniciativa em aprimorar a educação, ela decorria de interesses econômicos e estava ligada a atividades imediatas. Esse “aprimoramento” da educação da classe média pelas elites pode ser comprovado em projetos que aparentemente promoviam a cidadania.

3.2. CAIXA ESCOLAR

A elitização da escola, na década de quarenta, ainda persistia, mas já se nota uma tímida tentativa das nossas camadas dominantes de propiciar uma “ascensão” a setores menos favorecidos. Evidentemente essa atitude não ocorria por mera generosidade, mas nascia da necessidade de uma mão de obra alfabetizada. Um bom exemplo disso é a Caixa Escolar. Em *Carmela vai à escola*, há uma frase que merece reflexão: “Da ‘Caixa Escolar’ eu não gostava. Todo aluno pobre demais era da ‘caixa’” (Prado, 2014, p. 25). A frase tem uma pitada de trágico e cômico, mas traz uma voz latente. Fazer parte da Caixa Escola era constrangedor. Nota-se, pela fala de Carmela, que havia certa discriminação por parte dos alunos de classe média em relação aos colegas paupérrimos, que dependiam da Caixa. A frase citada acena para a acentuada desigualdade na sociedade brasileira da época e o modo como as elites permitiam uma suposta “ascensão” das camadas menos favorecidas. Não podemos nos esquecer de que o projeto republicano brasileiro pretendia formar “cidadãos trabalhadores e patriotas legítimos”, e para isso, construiu mecanismos paternalistas na escola:

A análise investigativa do vínculo de um aluno com o Grupo Escolar através da Caixa se apresenta como uma maneira de verificarmos as estratégias lançadas pelos republicanos, com o objetivo não apenas de garantir a presença deste grupo social no âmbito da educação primária, mas de levar para dentro da escola a sociedade mineira. Os “alunos da Caixa” além de receberem os conteúdos formais previstos no programa, demonstravam para a sociedade que os republicanos mineiros possuíam valores que iam ao encontro das necessidades da cidade que abrigava o Grupo – instituição que deveria construir os futuros cidadãos de que a república

necessitava: cientes de seu papel no rumo progressista da história como cidadãos trabalhadores e patriotas legítimos (Carvalho; Bernardo, 2012, p. 156).

Na visão ideológica do projeto republicano, tem-se a impressão de que o aluno pobre estava recebendo um favor. As mesmas autoras citadas garantem que a Caixa Escolar era muito mais um ato de filantropia. Não se tratava de um financiamento do Estado, mas de uma iniciativa de um grupo social aparentemente interessado em construir valores de cidadania. Na verdade, o que havia era um projeto político: educar para o trabalho:

A Caixa Escolar vem sendo tratada como um mecanismo de financiamento da educação nos poucos registros bibliográficos que dedicaram seus esforços para elaborar um panorama histórico do financiamento da educação brasileira. Contudo, verificamos que os recursos direcionados para ela bem como as ações desenvolvidas em seu interior, mesmo amparados legalmente, se inserem em maior medida no âmbito da filantropia ou mesmo beneficência do que em qualquer outro. Não seria correto, portanto, considerá-la como um mecanismo de financiamento da educação. Para além do fato de que seus recursos não eram destinados aos alunos do Grupo Escolar, mas apenas aos alunos carentes, a questão ali posta se referia à frequência escolar, como dito acima, problema herdado do período imperial (Carvalho; Bernardo, 2012, p. 156).

Nesse sistema, ainda que filantrópico, às vezes era necessária certa astúcia dos menos favorecidos, para conseguir algum favor, como podemos perceber na tática utilizada pela mãe de Carmela:

Com certeza a esperta da minha mãe já tinha pensado no assunto e com muito jeito, sem eu perceber, vinha me ensinando o que responder naquela situação, pois falei na hora: *gostaria demais, mas tenho quatro irmãos e não temos dinheiro pra pagar estudo. Quando contei em casa, só vendo a cara de felicidade que a mãe fez!* (Prado, 2012, p. 26, grifo nosso).

No leve humor da passagem citada, nota-se uma tática de sobrevivência por parte da mãe de Carmela. Ao ensinar a filha a responder que tinha muitos irmãos, salta à vista a sua sagacidade. Sem condições de ver a menina prosseguir na escola, apela para a “caridade” do sistema social. A professora de Carmela pergunta se ela gostaria de continuar seus estudos, e a garota, orientada pela mãe, ressalta sua condição de carente, na expectativa de receber um favor dessa estrutura escolar.

4. INTRATEXTUALIDADE

Importa ressaltar que resíduos do cotidiano recriados pela memória não estão presentes apenas nesses dois livros de Adélia para crianças. Cacos de lembranças presentes em *Quando eu era pequena* e *Carmela vai à escola* podem também ser encontrados em outras obras da autora.

Há no livro *Bagagem* títulos de poemas que remetem ao cotidiano, via memória, tais como “Mosaico”, “Para perpétua memória”, “Janela”, “Fragmento”, para ficarmos apenas em alguns. Encontramos com facilidade poemas em outros livros nessa mesma linha. Evidentemente não há, nas duas obras “infantis” de Adélia, uma mera colagem de textos de outros livros da autora, mas uma nova ressignificação desses trechos, possibilitando assim outras leituras que devem ser construídas a partir da intratextualidade adeliana.

Em *Cacos para um vitral* (Prado, 2006), há uma passagem em que a narradora se lembra do avô da horta jogando um jato de água no bumbum de Alberto, irmão de Glória: “Vovô, me limpa, Alberto se punha de quatro, o avô regulava o jato da mangueira se divertindo: pronto” (Prado, 2006, p. 76). Esse mesmo fragmento está presente na obra “infantil” *Quando eu era pequena*: “– Vovô me limpa. Põe as mãos no chão, Bertinho. Bertinho obedeceu e vovô ligou a mangueira com jato forte no bumbum do meu irmão” (Prado, 2012, p. 06). Ainda no primeiro livro infantil, encontramos o seguinte trecho:

Um dia estava no quintal vendo o sol bater nas flores de abóbora e só pelo cheiro adivinhei o que minha mãe cozinhava para o almoço: arroz, feijão roxinho e molho de batatinhas. Ela estava cantando e eu fiquei esquisita de tanta felicidade! (Prado, 2012, p. 22).

Esse excerto é praticamente uma transcrição/transcrição do poema *Solar*, de *O coração disparado*: “Minha mãe cozinhava exatamente/ Arroz, feijão-roxinho, molho de batatinhas./ Mas cantava” (Prado, 2006, p. 23).

Em *Carmela vai à escola*, deparamos com a seguinte passagem:

Ah, apareceu também por lá um livro ótimo que se chamava – que se chamava não, que se chama até hoje “coração”. Desconfiei que “coração” significava outra coisa e não era sobre coração, este *que dispara* quando a gente corre” (Prado, 2014, p. 14, grifo nosso).

Em outra passagem da mesma obra, a narradora afirma: “Com o *coração disparado* e a língua seca ia assim mesmo e falava sem errar” (p. 17, grifo nosso). Nesse trecho, salta à vista a expressão “coração disparado”, expressão que dá título

ao mesmo livro mencionado anteriormente, *O coração disparado*.

Acreditamos que seria mais conveniente entender essas retomadas de textos anteriores nas obras “infantis” a partir da relação entre memória e repetição. Recordar é repetir, mas de modo diferencial. Assim, a repetição de uma passagem de textos já publicados em outro contexto, no caso as obras “infantis”, tem outra significação não sendo, pois, mera cópia.

5. EPIFANIA

Em alguns poemas de memória de Adélia Prado, tanto nos “infantis” quanto nos da maturidade, seja em poesia seja em prosa, podemos encontrar cenas de epifania. O vocábulo “epifania”, inicialmente vivenciado no plano da experiência do sagrado, é frequente na teologia, mas acabou migrando para a literatura. Importa ressaltar que, no caso da literatura, a epifania deve ser estudada a partir da linguagem, tendo em vista elementos fonológicos, morfossintáticos, semânticos, além de outros recursos semióticos. Vale ressaltar que a experiência epifânica pode ser encontrada em diversos autores. Manuel Bandeira, por exemplo, um dos poetas prediletos de Adélia, deu nome a esse fenômeno de “alumbramento”.

Num estudo sobre a poesia de Adélia Prado, Antônio Hohlfeldt faz referência à epifania, ao afirmar que ela vai além da revelação da divindade:

Adélia Prado constitui um novo discurso absolutamente inédito em que o prazer da revelação não se circunscreve à personagem, mas é plenamente repartido com seus leitores... Mais do que a revelação exclusiva da divindade, a literatura de Adélia Prado termina – já que não lhe aspira explicitamente – por revelar o humano no mundo, a humanidade, enfim (Hohlfeldt, 2000, p. 114).

Em Adélia, a epifania está presente desde sua primeira obra, *Bagagem*, publicada em 1976. O poema que segue, que faz parte desse livro, tem como título *Epifania* e confirma o comentário de Hohlfeldt:

Você conversa com uma tia, num quarto.
Ela frisa a saia com a unha do polegar e exclama:
'Assim também, Deus me livre'.
De repente acontece o tempo se mostrando,
espesso como antes se podia fendê-lo aos oito anos.
Uma destas coisas vai acontecer:
um cachorro late,
um menino chora ou grita,
ou alguém chama do interior da casa:

‘O café está pronto’.
 Aí, então, o gerúndio se recolhe
 e você recomeça a existir (Prado, 1993 p. 104).

Nesse poema uma simples frase da tia – ‘Assim também, Deus me livre’ – funciona como um disparador da memória. A expressão “de repente” acena para uma espécie de flash, uma volta a um instante forte da infância. A intensidade dessa viagem ao passado é sugerida por duas palavras: o substantivo “tempo”, acompanhado da forma verbal no gerúndio “se mostrando”. O gerúndio acena para uma ação em curso, aumentando assim a intensidade do ato recordado, aos oito anos, reforçado pelo adjetivo “espesso”: “De repente acontece o tempo se mostrando/ espesso”. Esse tempo lembrado pelo eu lírico puxa outros instantes vigorosos, embaçados pela lembrança, através de momentos indefinidos, representados pela expressão “uma dessas coisas” e pelas orações coordenadas separadas pelas conjunções alternativas, “ou”, sugerindo embaçamento e fragmentação: “Uma destas coisas vai acontecer:/ um cachorro late,/ um menino chora *ou* grita,/ *ou* alguém chama do interior da casa:/ ‘O café está pronto’”. A intensidade desses cacos de memória é reforçada por verbos relacionados ao campo semântico da audição, presente nos vocábulos “late”, “chora”, “grita”, “chama”. O uso desses verbos conota uma gradação na lembrança. Inicialmente a lembrança vem embaçada através do artigo indefinido e do demonstrativo no plural (“*Uma dessas coisas*”). A vaga lembrança se insinua no artigo indefinido “um” na conjunção alternativa “ou” seguida do pronome indefinido “alguém” (“*um* menino chora *ou* grita *ou* alguém chama do interior da casa”), tornando-se mais nítida no verso: “o café está pronto”, colocado entre aspas no texto. No final do poema, o vocábulo “gerúndio” (“Aí então o gerúndio se recolhe”) retoma a forma verbal “se mostrando” do início do poema (“o tempo se mostrando”), sugerindo o final do ato epifânico e a volta ao tempo da enunciação através da forma verbal “se recolhe” e da expressão “recomeça a existir”: “Aí então, o gerúndio *se recolhe*/ e você *recomeça a existir*”.

Segundo Paula, a epifania em Adélia Prado se manifesta de diferentes formas: através da memória, das coisas, da poesia e do sagrado, sendo que essas subdivisões muitas vezes se misturam (Paula, 2004, p. 155-161).

A experiência da epifania religiosa se encontra também em *Carmela vai à escola*, num fragmento já citado anteriormente, quando a pequena aluna assiste à aula da professora de religião, que conta a passagem em que Jesus faz referência aos lírios dos campos, que têm vestes mais bonitas do que o rei Salomão: “Puxa vida! Me brotou uma alegria tão grande que só fiquei sentindo, sentindo, sentindo aquela beleza escondida que aparecia para mim como um tesouro que seria meu para sempre” (Prado, 2014, p. 20). No trecho citado, percebermos o momento epifânico através da repetição da forma verbal “sentindo”, da expressão “Puxa vida!”, seguida de exclamação, da expressão “beleza escondida”, comparada a um tesouro encontrado “para sempre”.

No poema “Epifania”, do livro *Bagagem*, citado anteriormente, temos uma epifania profana, resgatando um fragmento de memória da infância: um simples gesto da tia, ao frisar a saia, leva o eu poético a lembranças dos oito anos. Já no trecho citado, de *Carmela vai à escola*, estamos diante de uma epifania religiosa: a descoberta da divindade. Se no poema Epifania, de *Bagagem*, “o gerúndio se recolhe”, isto é, o passado cede lugar ao presente da enunciação, no texto infantil citado, a experiência com o sagrado é tão forte que aponta para o futuro, como um “tesouro para sempre”.

É possível ainda encontrar, nos textos “infantis” de Adélia, esboços de uma epifania poética (metalinguagem), principalmente em passagens em que a narradora descobre a força das palavras, ora tropeçando nos seus possíveis significados, ora se deliciando com a sonoridade dos nomes. Em *Quando eu era pequena*, há uma estreita ligação entre a vivência de um momento epifânico e a descoberta da poesia, que não é só significado, mas supõe um gozo do significante:

À noite quando fui dormir, no escuro do quarto, fiquei lembrando das flores de abóbora no sol, e elas pareciam lâmpadas. Senti uma coisa tão boa no corpo e no coração que fiquei falando debaixo do cobertor: *Zique boca taca rica/ Sede limpa corcorica./ Quando fiquei adulta descobri uma coisa: aquela língua esquisita que eu inventei se chama poesia* (Prado, 2012, p. 23, grifo nosso).

Nesse trecho, a epifania se manifesta na lembrança de uma forte vivência, marcada pelo brilho do sol nas flores de abóboras, que conduz a “uma coisa boa no corpo”. Esse momento é tão intenso que não há palavras para expressá-lo, mas apenas significantes. A utilização de palavras sem nexos remete à descoberta da poesia e de sua marca singular: a opacidade. Em outros termos, as palavras não significam, mas trazem um prazer ao pronunciá-las, como a criança no começo da fala em suas lalações.

Não só a língua esquisita e inventada se chama poesia, segundo a narradora, mas até o próprio nome da protagonista – Carmela – tem uma ligação com o poético. Em latim, poesia se traduz por *carmen* e significa “canção”, “verso”, “poesia”. Dessa mesma raiz, surgiu o vocábulo *carmo*, que tem o sentido de “vinha de Deus”, “pomar”, “jardim”. Assim, os poemas religiosos de Adélia são também vinha de palavras. Poesia e religião, segundo Octavio Paz, na esteira do poeta espanhol Antônio Machado, “são tentativas de abraçar essa ‘outridade’ ou a “essencial heterogeneidade do ser” (Paz, 1982, p. 166).

Em entrevista aos *Cadernos de Literatura Brasileira* (2000), Adélia Prado confirma ter sido influenciada pela obra de vários escritores, dentre eles, Santa Teresa d’Ávila. Ao saber dessa proximidade entre as obras das duas escritoras e sabendo-se que Santa Teresa era uma freira, responsável pela reforma da Ordem dos Carmelitas, há que se considerar a escolha do nome da personagem Carmela. No início

do primeiro livro infantil, ela se apresenta da seguinte forma: “Eu me chamo Carmela. É um nome que não se usa mais, um nome antigo. [...] Queria muito me chamar Ângela ou Lucinha. Lucinha quer dizer luz pequenina. Não é lindo?” (Prado, 2012, p. 5).

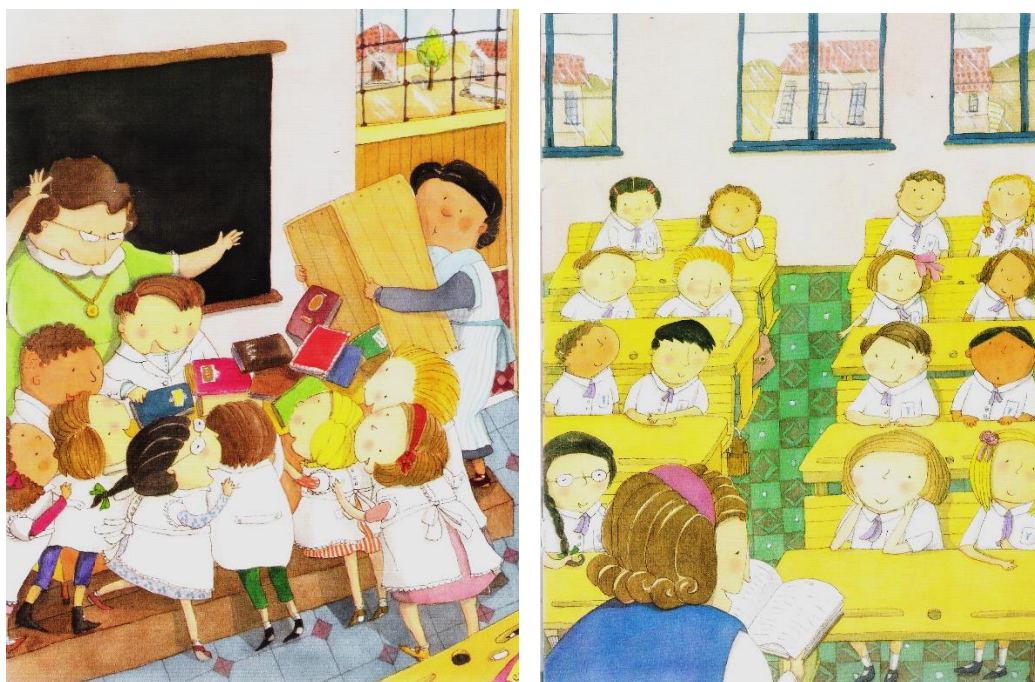
O nome da personagem – Carmela – remete a Santa Teresa D’Ávila, fundadora da ordem carmelita e conhecida por seus êxtases, marcados pela fusão do místico com o erótico. Essa fusão é frequente na poesia de Adélia, como já apontou a pesquisadora Rita de Cássia Olivieri:

No universo poético adeliano, o absoluto é desentranhado do real. A autora vivencia a experiência poética como um momento de epifania. A criação poética realiza-se buscando apreender esses raros instantes de revelação nos quais resgata-se o sentido de totalidade dos planos multifacetados do real. [...]. A palavra poética de Adélia nos faz descobrir a dimensão sagrada do erotismo e a dimensão erótica da religiosidade, ambas esquecidas, praticamente apagadas da memória do homem moderno (Olivieri, 1994, p. 314).

Carmela é uma criança que, assim como pregava Santa Teresa d’Ávila, possui uma visão sagrada e poética do mundo, enxergando Deus em forma de poesia nas pequenas coisas e situações do cotidiano. É bem possível que a epifania, nos poemas religiosos de Adélia, tenha sintonia com a espiritualidade da ordem carmelita, plasmada na fé, na oração, no trabalho, no encontro com Deus através do miúdo cotidiano.

6. ILUSTRAÇÕES

Nos dois livros “infantis” de Adélia, tanto os momentos da memória escolar quanto os instantes epifânicos, podem também ser percebidos nas ilustrações de Elizabeth Teixeira. Sabemos que o ato de recordar está associado à visualização, como já apontava Walter Benjamin (Benjamin [1892-1940], 1994, p. 48). As ilustrações de Teixeira recriam o cotidiano escolar da década de 40: as pastas dos alunos, o uniforme, as roupas usadas pelas professoras, o *design* das carteiras, o quadro-negro, todos esses elementos revitalizam o texto escrito, produzindo às vezes um leve humor. Veja, por exemplo, a saborosa ilustração da página 11, do livro *Carmela vai à escola*. O desenho mostra o estonteamento da professora Dona Matilde, quando acompanhava a servente na retirada dos livros da caixa, na aula de leitura. A ilustração de Teixeira enriquece o texto escrito: a boca aberta da mestra, seus braços soltos dão um leve toque de caricatura da professora, já idosa, em contraste com a vitalidade dos meninos, embevecidos com os livros que não conheciam. Já na página 21, contemplamos a imagem epifânica da professora Maura lendo a passagem dos lírios do campo, provocando o encantamento dos alunos.



Ilustrações de Elizabeth Teixeira para o livro *Carmela vai à escola*, de Adélia Prado (2014)

Epifania, religiosidade, sedução pela poesia, presença do cotidiano, olhar “infantil” e poético – ver como se fosse pela primeira vez – na percepção do mundo, a situação da mulher brasileira tentando se instruir, na década de quarenta, enfim, há vários fios que já se esboçam nesses dois livros dedicados às crianças e que se estendem por toda a obra de Adélia Prado, funcionando como pontos estratégicos para a leitura do hipertexto da escritora mineira. A própria autora, em um fragmento de entrevista, em capa do livro *O coração disparado* (2006), afirma que escrever para o adulto e para a criança corresponde a um mesmo processo com proporções diferentes: “Escrever para criança [...] é a mesma diferença entre um vestido para uma velha senhora e para uma menina, feitos do mesmo pano. Os tamanhos são diferentes, mas o corte e a costura exigem o mesmo cuidado” (Prado, 2006).

Na linha do pensamento benjaminiano, pode-se dizer que essas memórias de infância de Adélia, ao descreverem os pequenos fatos do cotidiano de Divinópolis sintonizando-os com os grandes, como a Segunda Guerra, época em que se deu a infância da narradora-autora, não são meras recordações individuais do passado, mas uma atualização deles no presente. Como afirma Benjamin, “o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (Benjamin, 1994, p. 222-232).

Nesses dois textos de Adélia para crianças, o não realizado, o esquecido, ao ser reinventado pela escrita, pode abrir uma clareira para um novo olhar histórico

sobre a escola de hoje ou sobre o nosso cotidiano, uma espécie de “lembrança do futuro”, “um tempo saturado de ‘agoras’”, abrindo uma outra perspectiva do que passou, como propõe o filósofo alemão.

REFERÊNCIAS

- Andrade, Carlos Drummond de. *Rosa do Povo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1945.
- Benjamin, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, v. 1).
- Bosi, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- Carvalho, Rosana Areal de; Bernardo, Fabiana de Oliveira. *Caixa escolar: instituto inestimável para execução do projeto da educação primária*. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-061.pdf>. Acesso em 5 maio 2017.
- Clark, Ana Maria. *Literatura infanto-juvenil: para que fazer?* in: *Suplemento da Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais*. n. 1306, Belo Horizonte, out. 2007.
- Costa, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- Duarte, Leila Parreira. *Literatura infantil e humor: o exemplo de Bartolomeu Campos de Queirós*, in: *Suplemento da Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais*, n. 1306, Belo Horizonte, out., 2007.
- Hohlfeldt, Antonio “A epifania da condição feminina”, in: *Cadernos de Literatura Brasileira*. São Paulo, n. 9, junho 2000
- Mota, Maria Aparecida dos Santos. *A imagem da mulher e a política do gênero no cenário político brasileiro*. Santa Catarina, 2016. Disponível em: <linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem>. Acesso em: 10 maio 2017.
- Olivieri, Rita de Cássia da Silva. *Mística e erotismo na poesia de Adélia Prado*. Tese (Doutorado em Letras). São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1994.
- Paula, Maria do Carmo Lara de. *O percurso da epifania na poética de Adélia Prado*, *Em tese*, 8 (2004): 153-162.
- Paz, Octavio. *O arco e a lira*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- Prado, Adélia. *Bagagem*. São Paulo: Editora Siciliano, 1993.
- _____. *Carmela vai à escola*. 4 ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2014.
- _____. *Quando eu era pequena*. 12 ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- _____. *Cacos para um vitral*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 2006.
- _____. *Cadernos de Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, 2000, vol. 9.
- _____. *O coração disparado*. São Paulo: Record, 2006.

_____. *Entrevista com a escritora Adélia Prado*. Disponível em: <http://revistae-poca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT1181964-1655,00.html>. Entrevista a Guilherme Ravache. Edição 414 - 24/04/06. Acesso em: 23 nov. 2016

_____. *Adélia Prado festeja seus oitenta anos com 'Poesia Reunida'*. Disponível em: Estadão: entrevista concedida a Ubiratan Brasil em 12.12.2015. Acesso em: 23 nov. 2016.

ARTIGO RECEBIDO EM 10/03/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 26/05/2018

RESUMO: O artigo pretende desenvolver algumas reflexões sobre duas obras de Adélia Prado, *Quando eu era pequena* e *Carmela vai à escola*. Esses dois textos, destinados a crianças, retratam o cotidiano de uma menina vivendo no interior mineiro. No bojo dessas vivências, apresentamos reflexões sobre alguns temas tais como o papel da memória, marcada pelo inacabamento e pela reinvenção ficcional do passado, a descoberta da poesia, a reclusão feminina e a entrada da mulher em outros espaços, como a escola e o trabalho, na década de quarenta, bem como o cotidiano escolar e familiar vivenciado pela protagonista no contexto socioeconômico e político do século passado. Destaca-se ainda a presença de fragmentos poéticos nos textos “infantis” de Adélia que dialogam com outras obras da autora, evidenciando o papel da memória como repetição recriadora. Em Adélia a literatura é concebida como um gesto espontâneo, em que o livro a convoca para a escrita. Dessa forma, para a escritora, escrever para crianças e para adultos envolve um mesmo processo: “Os tamanhos são diferentes, mas o corte e a costura exigem o mesmo cuidado”.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil. Cotidiano escolar. Memória.

ABSTRACT: The purpose of this article is to reflect on two novels written by Adélia Prado, *Quando eu era pequena* and *Carmela vai à escola*. These two texts, written for children, depict the daily life of a girl who lives in an inland town in Minas Gerais. Within this context, this paper will delve into themes such as the role played by memory, marked by the unfinishedness and fictional reinvention of the past and the entry of the woman into the school and into the workplace, in the 1940s, as well as the main character’s routine at school and at home within the socio-economic and political context of the last century. This paper will also discuss how the poetic verses in Adelia Prado’s novels for children engage in dialogue with other works by the author, highlighting the role played by memory as a recreating repetition. For Adelia, literature is conceived as a spontaneous movement, by which the book compels her to write. Therefore, for the writer, whether she is writing for children or adults, the process is the same: “The sizes are different but cutting and sewing demand he same attention”.

KEYWORDS: Children’s literature. Everyday school life. Memory.

As ideias pedagógicas na virada do século XIX para o XX a partir da abordagem comparatista entre Ruy Barbosa e Manoel Bomfim

VITOR SERGIO DE ALMEIDA

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
Membro do grupo de pesquisa Políticas, Educação e Cidadania (Polis) da UFU.
e-mail: vitor_sergio@hotmail.com

ROGÉRIO JUSTINO

Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do Grupo de Pesquisa Geração e Juventude (GERAJU) da UnB. e-mail: rogerio.justino@gmail.com



INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo, por meio da comparação entre o pensamento pedagógico de Ruy Barbosa¹ (1849-1923) e de Manoel Bomfim (1868-1932), discutir alguns aspectos das ideias pedagógicas que circulavam pelo Brasil no período da transição do Império para a República. Esses dois foram intelectuais polígrafos², que à moda da sua época, atuaram nas mais diversas áreas. Ressalta-se que eles foram contemporâneos, ativos politicamente e, por meio de suas canetas, ambos atuaram na academia e na vida política.

Ruy Barbosa “nasceu 5 de novembro de 1849, à Rua dos Capitães, hoje Rui Barbosa, Freguesia da Sé, cidade de Salvador” (Penteado, 1984, p. 13), teve uma vivência muito próxima à política e aos estudos. O pai dele, João José Barbosa de Oliveira, desde muito cedo, preocupou-se com a qualidade da educação repassada ao filho e logo os resultados apareceram, como se percebe por meio da fala de seu primeiro professor: “aos cinco anos aprendeu análise gramatical, a ‘discutir orações e a conjugar todos os verbos regulares’” (Penteado, 1984, p. 15).

¹ Por uma opção histórica, será adotada a grafia original do nome com a letra “y”, contudo, nas obras mais recentes há uma atualização para letra “i”.

² Esta expressão descreve aqueles intelectuais que atuaram em diversas áreas do conhecimento, escrevendo e marcando o campo de ciências amplas, ao final do século XIX e início do século XX. Essa característica era comum a determinados setores da intelectualidade brasileira.

O jovem Ruy Barbosa seguiu uma vida escolar de sucessos e decidiu ingressar no curso de Direito, caminho óbvio para aqueles que planejavam a vida pública. Inicialmente, ele adentrou na faculdade de Direito do Recife, mas transferiu-se para a Faculdade de São Paulo, onde se graduou em 1870. A partir desse ponto, a vida de Ruy Barbosa passa a imergir na vida política do Brasil, assim, desempenhando várias ações e ocupando vários cargos. Dentre os ideais, ele exerceu o jornalismo (escrevendo cotidianamente em vários jornais), atuou como advogado, instrutor público, escritor (traduzindo e redigindo obras) e realizou viagens de inspeção nos mais diversos órgãos oficiais ligados à educação. Nesse contexto, evidencia-se que ele ensinou o fim da escravidão (Machado, 2010; Pentead, 1984).

Também nordestino, Manoel Bomfim nasceu em Sergipe, em Aracajú, filho de um proprietário de um engenho, e decidiu cursar Medicina.

Aos dezessete anos mudou-se para a Bahia, com o objetivo de iniciar o curso. Por insatisfação com a formação oferecida na Faculdade de Medicina da Bahia, transferiu-se para o Rio de Janeiro concluindo o curso na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro no ano de 1890. A mudança para a Capital do país, associada à rede de relações pessoais estabelecidas lançam Bomfim, definitivamente, rumo a desafios que jamais o trariam de volta à casa paterna (Camara; Cockell, 2011, p. 295).

Ao concluir os anos acadêmicos, ele também entrou para a vida política e intelectual do país, participando ativamente dos eventos políticos dos primeiros anos da República e, contra o *establishment*³, por causa disso, ele foi perseguido nas primeiras crises republicanas e obrigado a refugiar-se no interior de São Paulo. Ao regressar ao Rio de Janeiro, Bomfim abdicou da Medicina, pois encontrou nas salas de aula e na publicação de artigos em periódicos a fonte de sustento e de extravasamento da intelectualidade. Logo, ingressou, por convite do prefeito, no *Pedagogium*⁴, local em que permaneceu por 11 anos, tendo sido o ponto da ligação dele com a educação do Brasil (Camara; Cockell, 2011).

Pelos caminhos do poder, os dois autores terminam no Rio de Janeiro, capital do país, local onde emanava a hegemonia política. Assim, diante desse poder, ambos se tornaram intelectuais polígrafos, autores de obras importantes e

³ Entende-se como a ordem ideológica, econômica, política e legal que constitui uma sociedade ou um Estado, denotada e amparada pela elite.

⁴ Foi um museu pedagógico fundado em 1890, localizado no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, no Brasil. Em 1897 foi transformado em um centro de cultura superior e, em 1906, recebeu o primeiro laboratório de psicologia experimental do país. A instituição foi extinta em 1919.

efervescentes participantes do momento político. Contudo, apesar de contemporâneos, apresentavam dissidências em grande parte de seus pensamentos.

Na busca por discutir alguns pontos nos quais esses dois autores se encontram e se divergem, o presente texto foi estruturado partindo da concepção de que todos os sujeitos são fruto do tempo, as ideias estão coladas em seus lugares e dialogam com aqueles que as formulam e as defendem.

Diante do anseio de comparação entre os dois autores, faz-se uma discussão sobre as políticas educacionais e as principais reformas da educação desde a Declaração da Independência do Brasil (1822) até a Proclamação da República (1889), precisamente durante a República Velha (1889-1930), com destaque para a primeira Lei Geral sobre Educação de 1827, e ainda expondo outras duas: a Reforma Couto Ferraz (1854) e a Reforma Leônicio de Carvalho (1879). Saliencia-se que várias vertentes de pensamento rondavam o Brasil e o mundo e permeavam os campos científicos – como higienismo, modernização, civilização e cientificismo – e tais vertentes (in)diretamente serão abordadas. Logo, entender esse contexto científico, político e social é compreender os ideais dos dois.

Após essa reflexão contextual, adentra-se na abordagem das ideias dos respectivos intelectuais, dividindo-a em duas partes. Uma discutirá a amplitude de pensamento e o higienismo, com o objetivo de mostrar como os dois pensavam os espaços geográficos e como se deu a influência do pensamento higienista em suas obras. A segunda abordará o método e as questões pedagógicas. Assim, comparativamente, busca-se entender alguns pontos que são divergentes e as aproximações, como a defesa do método intuitivo por Ruy Barbosa e a ampliação da noção de educação para Manuel Bomfim.

AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NÃO ESTÃO DESCOLADAS DO SEU TEMPO

Ao refletir sobre a educação na passagem do século XIX para o XX, torna-se mister que se compreenda o desenvolver político e social daquele momento no Brasil, quais eram os desafios que estavam postos, os caminhos trilhados até aquela circunstância, pois, afinal, os homens são fruto do seu tempo. Bakhtin (2002) afirma que as ideias defendidas ou rejeitadas constituem um grande arcabouço, que em certa medida, é ao mesmo tempo individual e coletiva.

Nesse sentido, Manoel Bonfim e Ruy Barbosa não expressavam pensamentos fora do lugar ou estranhos à sociedade dentro da qual estavam inseridos, ao contrário, as ideias por eles defendidas, em grande medida opositoras, eram elementos pertencentes à ideologia do final do século XIX e início de século XX. Ao mesmo tempo, eles mostravam as individualidades recortadas pelas singularidades de formação e história pessoal, mas também constituíam o grupo social a que pertenciam e as redes de sociabilidade⁵ por eles constituídas.

⁵ Sirinelli (2003) expõe que as relações estruturadas em rede tratam de lugares mais ou

Os dois pensadores representavam uma demarcação política e social de elementos que contribuíam para a disputa política emergente naquele momento no cenário brasileiro, a saber, a passagem da Monarquia para a República e a consolidação da República. Discutir o aspecto educacional, neste momento, é de extrema relevância, afinal, como destaca José Murilo de Carvalho, cria-se a república, agora, precisa-se criar o cidadão republicano.

A análise para esta afirmação de Carvalho (1998) perpassa por diversos elementos estratégicos construídos dentro da República e do Império Brasileiro, sobretudo na República. Com isso, infere-se que a questão da instrução formal, feita nas escolas, adentra a centralidade da discussão e em certos momentos é vista como o elemento da redenção nacional, capaz de salvar a construção do novo Estado e moldar os cidadãos, aqueles que devem conviver neste espaço.

Desta forma, a discussão sobre educação deixou de ser apenas uma discussão para letrar e garantir privilégios aos setores dominantes, mas também para formar o cidadão dentro dos novos ideários que permeavam o mundo, e não apenas as fronteiras nacionais.

Por certo, os ideais emoldurados sobre novos métodos, leis, regimentos, instruções e toda a burocracia, revestida de técnica e ciência, precisavam ser defendidos, como fez Ruy Barbosa, ou contrapostos, como feito por Manoel Bonfim. Já a educação, tanto em um quanto em outro, aparece como elemento central para este debate, mesmo que em sentidos bem diferentes.

Neste ambiente, torna-se importante elucidar quais eram as ideias pedagógicas que conduziram o Império Brasileiro até o fim e aqueles pensamentos que influenciaram os debatedores do início da República.

UM PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO DO IMPÉRIO

O Império Brasileiro (1822-1889) não elencava a educação, em especial o ensino secundário e superior, entre suas prioridades. E desta forma, elaborar um sistema educacional com fins a incluir os setores menos abastados não era uma questão posta ao *staff* monárquico tupiniquim.

Conviveu-se com a escravidão e a exclusão, logo, frequentar a escola era um privilégio construído para uma pequena parcela de brasileiros. Os rudimentos da leitura e da matemática foram garantidos pela primeira vez no reinado de Dom Pedro I (1822-1831), por meio da Lei Geral sobre Educação, de 15 de outubro de 1827, trazendo o método lancasteriano como pedagogia oficial no Brasil. Ressalta-se que não existia nenhuma vedação à frequência da escola aos negros,

menos formais de aprendizagem e de troca, de laços que se atam, de contatos e articulações fundamentais. A noção de rede remete ao microcosmo particular de um grupo, no qual se estabelecem vínculos afetivos e se produz uma sensibilidade que se constitui marca desse grupo.

contudo, os escravos eram proibidos, assim, a grande maioria dos negros permanecia fora do ambiente escolar (Veiga, 2007).

Os efeitos práticos da Lei Geral sobre Educação foram incipientes para uma educação de massa, permanecendo a grande escala da população brasileira fora da escola, visto que as poucas que foram criadas eram distantes e de difícil acesso. O método lancastariano provou ser mais preocupado em contabilizar números do que apresentar uma proposta pedagógica. O ensino secundário, predominantemente privado, mantinha as classes baixas fora da sala de aula em virtude dos preços.

Essa realidade sugere uma reflexão sobre o discurso das elites, que proclamavam que a escola seria um espaço privilegiado para o desenvolvimento dos valores da civilização. O alvo da escola pública, no Brasil, foi essencialmente a população pobre, negra e mestiça, portadora de “hábitos e valores rudes”, não afeita a ordens sociais nem ao cumprimento dos deveres e por isso passível de ser civilizada. A difusão da escola pública uniu as elites na afirmação de um lugar-comum: o de que da instrução dependeria o futuro da nação. Mas não foi elaborado um projeto nacional de educação, e os procedimentos para instruir o povo fragmentaram-se em iniciativas subordinadas aos governos provinciais (Veiga, 2007, p. 149).

Ao final do I Reinado (1822-1831) iniciou-se o Período Regencial (1831-1841), com abdicação de Dom Pedro I. Em 1834 foi aprovado o Ato Adicional à Constituição, em que fica decidido que as escolas de primeiras letras seriam responsabilidade das províncias imperiais.

A partir de tal construção legal, as escolas, que já eram raras, passam a ser ainda mais inacessíveis. Sem uma política estatal de educação, permanecendo o império com suas premissas avessas ao avanço das práticas de difusão da educação formal defendida aos moldes liberais no velho continente, a construção de uma política nacional de educação pareceu distante. Enquanto os vizinhos de tradição hispânica já contavam com a instalação de universidades desde o primeiro século de colonização, o Império Brasileiro caminhava vagarosamente na tentativa das primeiras letras.

O golpe da maioria ascende Dom Pedro II (1841-1889), então com 14 anos e sete meses, ao trono brasileiro. Talvez mais pela longevidade do imperador do que por uma vontade política orientada, foi neste período que se enfrentou um número interessante de reformas educacionais e o ingresso de novos métodos educacionais.

Nessa época expunham-se duas reformas: a Reforma Couto Ferraz (1854) e a Leôncio de Carvalho (1879). A primeira estabeleceu a obrigatoriedade da educação de primeiras letras e a formação profissional em serviço. Com ela prevaleceu o método simultâneo, que coexistiu com o lancasteriano, permeando uma

organização racional, semelhante ao que preconizava o ensino jesuíta, visto que a memorização, a repetição e a emulação ainda imperavam dentro dos muros escolares. Sem uma estrutura financeira e burocrática, ou mesmo um real apoio estatal, essas atrativas foram inócuas (Saviani, 2007; Veiga, 2007).

A segunda reforma foi a Leôncio de Carvalho. Em seu conjunto, ela trouxe a ascensão do método intuitivo ou lição de coisas, sendo que foi traduzida ao português por Ruy Barbosa. Como destaque, frisa-se que foi a primeira vez que a questão da higiene aparece formalmente em um texto oficial: “É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene” (Saviani, 2007, p. 136).

O higienismo, que ganhou força nas primeiras décadas da República, já estava presente nos textos imperiais e conjugado com uma série de outros pressupostos teóricos que começavam a ganhar espaços nas elites brasileiras, tanto intelectuais, quanto políticas, em um campo de disputa tenso, repleto de avanços e retrocessos. Para prosseguir a discussão, serão analisadas algumas formulações que atingem o Brasil no período do fim do Império e início da República.

AS IDEIAS NA TRANSIÇÃO DO IMPÉRIO PARA A REPÚBLICA

Acreditando que as ideias pedagógicas não estão descoladas do seu tempo, tanto Ruy Barbosa quanto Manoel Bomfim estavam imersos nos debates da época, portanto, entender as principais tendências deste período ajudam no caminho da compreensão da concepção de educação dos dois autores.

Ao longo da transição entre o Império Brasileiro (1822-1889) e a Primeira República (1889-1930), algumas correntes e conceitos merecem destaque, visto que estavam presentes nos debates em diversas áreas do conhecimento e se fizeram ativas na educação. Destacam-se expressões como: modernizar, civilizar, higienismo, técnica, método e ciência, positivismo.

Todos esses termos são conjugados dentro de uma perspectiva social e econômica que se alastrou com força na Europa do século XIX e que no Brasil aportou em fins do século XIX e início do XX. Assim, aconteceu com o capitalismo liberal, aos seus moldes, que ganhou os contornos em terras tupiniquins, conforme assevera Schwarz (2000, p. 15):

Em matéria de racionalidade, os papéis se embaralhavam e trocavam normalmente: a ciência era fantasia e moral, o obscurantismo era realismo e responsabilidade, a técnica não era prática, o altruísmo implantava a mais-valia etc.

Os ideais liberais, sustentados na força da ciência, emergiram garantindo o poder da verdade e de explicação para os ordenamentos sociais oriundos da

Revolução Científica, e sua conseqüente Revolução Industrial. Mesmo em terras brasileiras, onde a indústria não passava de um sonho distante por meio de ações individuais, como as do Barão de Mauá, as premissas liberais penetravam no seio da sociedade, logo, na educação não foi diferente.

Com forte ligação com as ciências naturais, e fruto dos primeiros experimentos do Renascimento, o Liberalismo na educação teve influência ao tentar naturalizar comportamentos. Por intermédio da observação, típica das ciências da natureza, o Liberalismo buscava explicar a sociedade e seus conflitos, que seriam, por tal explicação, resultado de um processo natural em que as diferenças entre sujeitos, observáveis pelos sentidos, seriam a verdade evidente.

Bastava ao cientista, por meio de métodos válidos e testados, verificar o que a natureza já construía. Sob tal ótica era natural que um estudante tivesse desempenho melhor que outro, bem como propensões biológicas para um determinado trabalho ou desempenho, restando, sob aspectos sociais, pouco espaço de manobra.

Junto com os aspectos científicos, crescia a força das pesquisas no campo da biologia, refutando teorias sociais em benefício de uma explicação científica, com método próprio para analisar os seres humanos. Assim, o discurso sobre as questões higiênicas é preponderante aos discursos acerca das novas organizações territoriais e espaciais dos sujeitos. As cidades crescem, criam-se verdadeiros aglomerados humanos, evidenciam-se as condições higiênicas insalubres, assim, restava à nascente ciência responder a tais problemas.

A resposta foi culpabilizar as aglomerações daqueles que não possuíam moradias dentro dos padrões estabelecidos pelo modo de ser civilizado do início do século XX. Neste sentido, o chamado *higienismo* ganhava espaço ao buscar nos cortiços⁶ as causas das epidemias, bem como inferir aspectos sociais e pessoais a partir de características físicas e higiênicas.

A racionalidade médico-higiênica também procura submeter as faculdades do homem à sua lógica, constituindo com isto, uma efetiva pedagogia das faculdades, em que o desenvolvimento do corpo, da inteligência e da moral deveria ser pautado nas prescrições consolidadas nas instituições e pelos representantes da razão médica (Gondra, 2005, p. 5).

Na educação, o controle sobre os corpos moldava o futuro trabalhador dócil, que deveria ingressar rapidamente no mercado de trabalho e se enquadrar

⁶ Cortiço era o nome popular das habitações populares, eternizado na literatura pela obra *O cortiço* (1890) de Aluísio de Azevedo. Estes locais de residência eram coletivos, com pouca, ou nenhuma, assistência de saneamento básico e completa ausência de atenção estatal. O higienismo fez a relação entre as populações criminosas e a falta de higiene destes locais.

no esquema de consumo capitalista. Sujeitos bem cuidados higienicamente não tinham preocupação real com o bem-estar, mas buscava-se obter almas dóceis e saudáveis na labuta cotidiana. Um dos exemplos desse amplo projeto de criar um novo brasileiro é a campanha do “Ankilostomina Fontoura”, protagonizado pelo célebre personagem de Monteiro Lobato, Jeca Tatu, eternizado no conto *Urupês*. A doença é posta em similitude com a incapacidade para o trabalho, a preguiça é resultado de maus hábitos adquiridos pelo Jeca. Esse habitante do interior não produzia, pois estava doente, e para a cura, era necessário o uso de um medicamento, sendo este o símbolo da própria civilização. O resultado de um processo químico científico (o fármaco) seria capaz de libertar o sujeito do seu estado de torpor e recolocá-lo na vida produtiva. Construía-se novamente a oposição entre o civilizado e o não civilizado, o litoral e o sertão. Este representa um lugar de doença, ainda não civilizado, carente de ações que o levassem ao progresso.

Toda esta pedagogia estava presente nos debates acadêmicos, nas escolas, nos grupos escolares da República. Os “templos de civilização”, conforme os nominou Souza (1998), abrigavam estruturas específicas para higienizar seus frequentadores.

Desta forma, a partir das discussões enunciadas sobre o momento histórico vivido pelos autores e seguidas pelas principais discussões científicas e retóricas que os contornavam, torna-se possível, agora, adentrar diretamente na produção de Ruy Barbosa e Manoel Bomfim.

AMPLITUDE DE PENSAMENTO E AS INFLUÊNCIAS MÉDICO-HIGIENISTAS

O baiano Ruy Barbosa foi um intelectual polígrafo, atuou em várias áreas do conhecimento, ganhou destaque como homem público e na vida diplomática. A erudição que alcançou é destaque, visto que não emergia dos seios das elites tradicionais, mas de setores médios, construindo mais relações com as cidades que com o campo. Penteado (1984) expõe que essa característica e o não pertencimento a setores mais tradicionais contribuíram para que Ruy Barbosa representasse um pensamento que fosse característico da classe média urbana em ascensão no Brasil.

Concepções que não coadunavam com os métodos ligados às tradicionais oligarquias monárquicas fundiárias conectaram-se com ideias difundidas em outras regiões do mundo. Os novos pensamentos passaram a refletir sobre as estruturas de atraso da nação e sobre as possibilidades de reorganização, colocando em destaque a reformulação educacional, uma precondição à construção de um país moderno e civilizado.

Torna-se importante destacar que esses conceitos de moderno e civilizado não estão atrelados às concepções libertárias, muito menos sociais, mas, identificavam-nas com o liberalismo de moldes capitalistas. Herschmann e Pereira (1994, p. 15), ao discutirem o moderno e o civilizado, constroem uma diferenciação,

afirmando que ser civilizado, no Brasil do início da República (1889-1930), referia-se aos brasileiros que copiavam os modos de ser e viver dos europeus, os quais os transformavam em civilizados e, por outro lado, ser moderno era buscar “[...] antes de mais nada, tentar assumir um lugar prestigiado no debate científico e artístico”.

O pensamento pedagógico de Barbosa desconsidera a condição de classe, colocando as diferenças como naturais na sociedade, o que é uma premissa liberal. Desta forma, a educação ganha o sentido de conformação do cidadão e não de libertação, ao contrário do seu contemporâneo Manoel Bomfim, que depositava no processo educacional a possibilidade de libertar e transformar as sociedades de colonização (Bomfim, 2008; Gontijo, 2010; Machado, 2010).

Essa percepção sobre as fronteiras do território nativo é um marco importante da obra esquecida de Bomfim (2008), preocupação que não está no pensamento de Ruy Barbosa, que, por sua vez, estava preocupado exclusivamente com a territorialidade brasileira. Dessa forma, Bomfim (2008) lançava uma concepção de análise sobre o continente de colonização europeia, a qual abarcava como elemento condutor a origem da colonização, não distinguindo as fronteiras originárias de embates tardios, mas lastreadas nas heranças culturais, nas tradições e na questão cultural.

Essa posição era contraditória às explicações tradicionais para o subdesenvolvimento das nações latino-americanas. Ventura (1987) alerta sobre como a construção historiográfica justificava o subdesenvolvimento das nações em critérios como raça e geografia, a exemplo de Euclides da Cunha, em *Os Sertões*, ou Domingo Sarmiento, na Argentina, com a obra *Facundo: civilização e barbárie*. Desta forma, Manoel Bomfim é pioneiro em rechaçar essas posições deterministas.

Na contracorrente das interpretações em voga acerca do atraso brasileiro, comumente explicado pelos determinismos do meio (o clima tropical) e da raça, Bomfim, como outros intelectuais de sua época, acreditou que o tema da educação e da instrução pública possibilitava a definição de sua identidade como intelectual, assim como a afirmação da própria identidade nacional (Gontijo, 2010, p. 12).

Diferentemente de Bomfim, Ruy Barbosa defendia um crescente embranquecimento da raça como um fator de redenção nacional e eliminação dos efeitos negativos das miscigenações originais, conforme afirma Maio (2004, p. 74):

Publicado em julho de 1917, o discurso de Rui Barbosa lembra a memória apresentada no 1º Congresso Universal das Raças, realizado em 1911 em Londres, pelo médico Batista Lacerda, então diretor do Museu Nacional. Esta, em tom otimista, previa que através da miscigenação o Brasil se tornaria um país de população predominantemente branca até 2012.

Essas discussões de caráter científico, pelas quais a questão da raça é ponto marcante, embebiaram tanto a obra de um quanto de outro. Contudo, emergiam por vieses quase sempre opostos. Nesta questão da origem das desigualdades é clara a diferença entre a concepção dos dois autores, e ao refletir sobre as ideias pedagógicas por eles defendidas, vê-se também uma diferença, ou seja, o higienismo está presente nos ideais de Ruy Barbosa, e o pensamento contra-hegemônico marca a obra de Bomfim.

Manoel Bomfim, sem destaque no meio editorial e praticamente esquecido dos cursos de pedagogia contemporâneos, por meio da obra *A América Latina: males de origem*, sustenta a argumentação por meio de metáforas com a biologia, (Bomfim 2008). Assim ele usa conceitos que estavam em voga ao final do século XIX por causa, em grande parte, da consolidação do campo médico-higienista⁷, sustentada pela formação inicial do autor.

A construção do campo médico-sanitário fomentava a utilização de termos medicinais para refletir sobre outros setores de conhecimento, fato que não era estranho para escritores contemporâneos, como o próprio pensamento social de Bomfim, que foi emoldurado por essas concepções.

Na educação, alguns escritores do início da república brasileira utilizavam-se fartamente de metáforas médicas, a exemplo de Nina Rodrigues⁸ e Afrânio Peixoto⁹, para discutir elementos de ordem educacional e social. Assim, esta

[...] racionalidade médico-higiênica também procura submeter as faculdades do homem à sua lógica, constituindo com isto, uma efetiva pedagogia das faculdades, em que o desenvolvimento do corpo, da inteligência e da moral deveria ser pautado nas prescrições consolidadas nas instituições e pelos representantes da razão médica (Gondra, 2005, p. 5).

Nesse caminho, a obra de Bomfim é fruto do seu tempo. Com termos fartos, como hereditariedade e parasitismo, ele traduziu a sua teoria sobre o subdesenvolvimento das nações de colonização ibérica, utilizando-se de relações com o mundo biológico e com as condições sociais americanas.

Ruy Barbosa também não se afastou deste pensamento em seus pareceres (1882-1883) sobre as reformas da educação básica. Ele trouxe uma série de apontamentos sobre questões também ligadas a elementos biológicos, médico-

⁷ Para ampliar a discussão do campo médico, consultar: Gondra, 2004.

⁸ Júlio Afrânio Peixoto (1876-1947) foi um médico que enveredou para o campo da literatura e da educação. Foi um divulgador dos ideais médico-higienistas na educação brasileira.

⁹ Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) foi médico, um dos precursores de estudos antropológicos no Brasil. As suas pesquisas classificavam e ordenavam os sujeitos por meio de suas características físicas.

higienistas. As citações ao ensino da ginástica são destaques, como nos confirma Penteado (1984, p. 70):

Sem entrar propriamente na apresentação específica dos métodos de ensino da ginástica, entretanto, Rui fez uma demonstração impressionante de caráter cultural e informativo sobre o ensino da ginástica nas escolas primárias, secundárias e de nível superior da maior parte dos países Europeus e da América do Norte.

Em relação à apreciação das novas ciências presentes na contemporaneidade dos dois autores, é possível compreender que, em certa medida, elas apresentavam uma semelhança quanto à utilização das teorias em voga. Os conteúdos ligados à biologia manifestaram-se na obra de Manoel Bomfim como recurso discursivo-literário e em Ruy Barbosa no higienismo permeado pela eugenia.

A busca pela modernização e pela civilização foram, nos escritos de Barbosa, conseguidos por meio da educação, sem que houvesse uma preocupação com a condição de submissão dos sujeitos, enquanto que essa questão, para Bomfim, era central, isto é, a educação seria o caminho para a construção de um futuro livre e próprio para as sociedades coloniais.

Nesses primeiros itens comparados, foi possível perceber que, mesmo influenciados por conceitos comuns à intelectualidade no período, os resultados de Bomfim têm uma característica de cunho social e de enfrentamento, enquanto Ruy Barbosa caminha para a conciliação com as novas oligarquias emergentes na República. A educação, para um, resulta na transformação dos sujeitos e, para o outro, na emolduração às novas demandas sociais.

O MÉTODO E AS QUESTÕES PEDAGÓGICAS

Nas obras consultadas sobre Ruy Barbosa, é possível identificar com maior clareza as ideias pedagógicas e a noção de educação formal, as quais podem ser detalhadas na obra de Penteado (1984) e nos fartos relatórios sobre educação. O processo educacional para Ruy Barbosa era uma questão de Estado e deveria ser tratada como tal, sendo, neste sentido, um elemento de redenção nacional, uma ideia bastante difundida no início da república, quando se acreditava ser a escolarização formal o caminho para solver os males políticos e sociais.

Contudo, como destaca Veiga (2007, p. 185),

Rui não inova por aquilo que defende: escola pública, obrigatória e leiga, novos métodos pedagógicos e avanços das ciências – tais princípios eram defendidos por outros intelectuais. O diferencial do monumental trabalho que empreendeu estava nos recursos mobilizados para construir sua argumentação, o que fez com

que suas obras se revestissem de um caráter científico ainda pouco usual no campo pedagógico e passassem a representar importante referência de estudos.

Manoel Bomfim (2004) não é tão explícito quanto a métodos e questões pedagógicas em sua obra. Ele não ataca diretamente o campo educacional, apesar de ter se dedicado à educação, ao estilo de cronista, nos cargos administrativos educacionais e nos periódicos onde escreveu.

Todavia, na obra de Ruy Barbosa, a solução escolar é presente. E as soluções educacionais nacionais estariam tão mais próximas do sucesso quanto melhor fossem extraídos os métodos do exterior, exitosos em seus respectivos países e copiados para o Brasil. Dessa forma, a solução da escola brasileira encontrava-se em experiências alheias à brasilidade, em estudos de relatórios enviados por professores em visitas técnicas, ou pessoalmente, a partir dos quais seria possível construir uma série de comparações, a exemplo dos excertos:

Não queremos, porém, merecer a censura de havermos escolhido malevolamente, para uma malévola confrontação com o nosso país, exemplos de povos excepcionalmente instruídos, como os dinamarqueses na Europa e, na Oceânia, os Canaques do arquipélago Sandwich; não nos deteremos em mostrar a distância que nos alonga da Prússia, onde já em 1845, em 100 moços de 20 anos, não se encontraram mais de dois não habilitados em leitura, escrita e cálculo, e, no ano seguinte, em um exército de 122.897 homens, militavam apenas dois analfabetos [...]. Seremos menos exigentes, e deixaremos à própria administração brasileira a imposição do qualificativo adequado à penosa verdade dos fatos atuais (Machado, 2010, p. 69-70)

Neste, Ruy Barbosa realiza uma crítica à situação de analfabetismo brasileiro ao estabelecer as comparações com outras nações. Dentro do campo da Educação Internacional comparada, Bray Adamson e Mason (2015) classificam essa ação como a etapa descritiva, típica do século XIX, e centrada em disponibilizar dados, pegar emprestado, comparar e copiar de um lugar para outro. Esse modelo não leva em consideração a dinâmica local. Fato que está presente na obra de Bomfim.

Para Bomfim, a educação seria um caminho importante para redesenhar as vertentes colonialistas impregnadas na cultura, nos hábitos herdados de um passado colonial ibérico, que perduraria na tradição brasileira. Seria a educação o caminho para construir uma nova América, contudo, não uma educação copiada *ipsis litteris* de outras nações, mas resultado de um processo interno da força regional.

Na obra de Manoel Bomfim, não é possível encontrar uma teoria pedagógica estruturada, mas o tema da educação é importante em seu livro, pois ele

afirma que “teriam visto que esses vícios todos se reduzem, geralmente, a defeitos perfeitamente corrigíveis por uma educação social, aturada e inteligente, e por uma boa instrução” (Bomfim, 2008, p. 137).

Ao longo do texto, ele deixa elementos que permitem inferir sobre a concepção educacional do autor que vai ao encontro das ideias liberais de Ruy Barbosa. Porém, mais preocupado em construir uma sociedade harmoniosa sob o aspecto capitalista, Bomfim (2008, p. 139) faz uma dura crítica ao ensino elitista:

Em vez do ensino popular, que prepare a massa geral da população – elemento essencial numa democracia, em vez da instrução profissional-industrial, donde tem saído o progresso econômico de todas as nações, hoje ricas e prósperas – em vez disto, reclamam-se universidades – já alemãs, já francesas.

Em acréscimo, ao contrário de Ruy Barbosa, identifica-se no pensamento pedagógico do referido autor uma noção de educação e pedagogia que vai além da escolarização formal, conforme se pode notar neste excerto:

como se viciaram e se perverteram; como, de guerreiras por necessidade, passaram a aventureiras por educação, e como, de aventureiras e depredadoras, se fizeram parasitas sedentárias (Bomfim, 2008, p. 66).

Aqui o termo *educação* é desatrelado da instituição escola, aproximando-se de uma vertente que percebe o movimento educacional como resultado das interações sociais, das ações entre grupos e indivíduos. Novamente, neste sentido, afasta-se de Ruy Barbosa, que defende a educação formal escolar.

Um dos principais traços em Ruy Barbosa é o viés elitista liberal, fato que contrasta com o pensamento libertário de Bomfim, que consiste na análise do método intuitivo, editado originalmente por N.A. Calkins (1886) e traduzido para o Brasil por Ruy Barbosa (Figura 1).

Algumas das características do método são: partir do concreto ao abstrato; analisar do mais simples ao mais complexo; valorização dos sentidos, principais meios para compreender a realidade; experimentação; corpo como elemento de aprendizagem e uso de materiais pedagógicos (Saviani, 2007; Veiga, 2007).

Esse método tinha como objetivo adequar os processos de ensino à realidade pós-Revolução Industrial e a todas as mudanças entre o final do século XVIII e início do XIX. Essa mesma revolução também foi responsável por dar condição tecnológica de criar novos materiais pedagógicos expostos frequentemente nas feiras universais (Saviani, 2007).

Dessa forma, mesmo sem possuir um método explícito como foi o defendido e traduzido por Ruy Barbosa, é possível comparar as possibilidades meto-

dológicas de um e outro. Bomfim persegue em sua obra um sentido de educação que fosse capaz de libertar as nações de colonização ibérica dos males de origem por meio da educação em sentido amplo. Já Ruy Barbosa filia-se a correntes internacionais que obstinavam a ordenação dos sujeitos ao mundo de produção capitalista nascente.

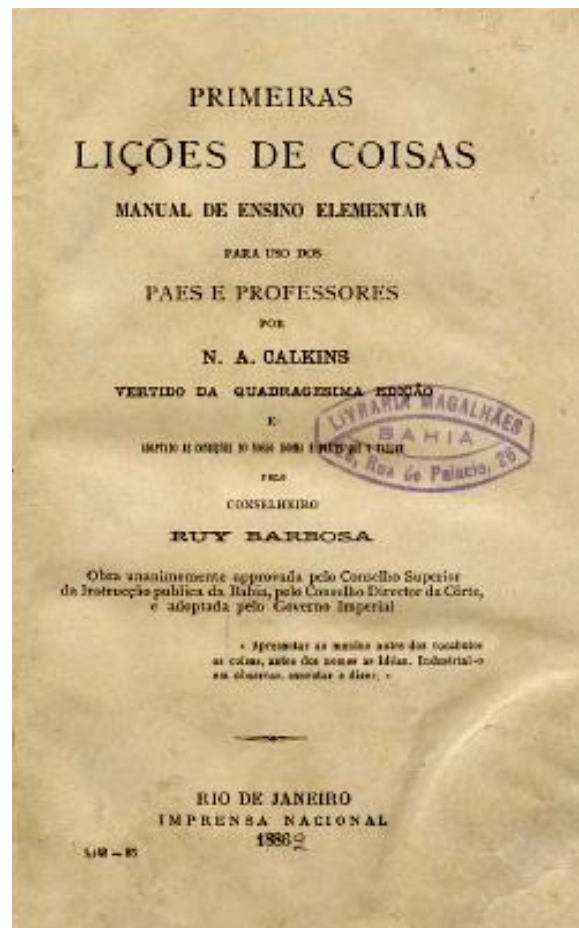


FIGURA 1. Página de apresentação do original *Primeiras Lições de Coisas*, traduzido por Ruy Barbosa. Fonte: Calkins, 1886.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender de maneira comparativa as ideias pedagógicas de Manoel Bomfim e Ruy Barbosa permite vislumbrar que as ideias tidas como hegemônicas são resultado de uma construção e não uma verdade absoluta. As contra-hegemonias existem, mesmo em oposição a Ruy Barbosa, uma figura consolidada na história do Brasil.

Por certo, a atuação política aliada à qualidade científica da produção de Ruy Barbosa tornou-o um clássico em diversas áreas das ciências humanas brasileiras. Já Manoel Bomfim atreveu-se a escrever com linhas duras, revestidas de biologia, capaz de produzir uma teoria antagônica e cheia de polêmica, e essas duas últimas características talvez sejam os elementos decisivos para o esquecimento dele.

Assim, pode-se perceber que, apesar de serem sujeitos emergentes e partícipes de movimentos semelhantes, eles tinham divergências na forma de ver, explicar e perceber as mudanças que ocorriam na transformação brasileira de Império em República.

Os registros de Manoel Bomfim indicam um pensador incomodado com a questão do passado colonial, atento às questões da desigualdade e entendendo-as como elementos não naturais, mas fruto de uma dada condição histórica capaz de ser modificada por meio da educação. Por sua vez, Ruy Barbosa era o típico intelectual orgânico, capaz de produzir uma obra envolta com as questões de manutenção de uma ordem nascente e seu fortalecimento, defendendo ideias tidas pelo seu grupo como revolucionárias para o momento, porém tradutoras de uma realidade de permanência e aceitação.

As ideias dos dois autores relacionadas à educação refletem suas diferenças em relação a suas posturas frente às diversidades da humanidade: Bomfim une-se às correntes que acreditam em uma educação feita para transformar, enquanto Ruy Barbosa traduz a educação para a conformação.

Por fim, fica a importância da certeza de que as ideias hegemônicas encontram os opositores, e a relevância em discutir essas oposições está em dar visibilidade àqueles que a História negou.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. Volochinov. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Annablume Editora, 2002.
- Bomfim, M. *A América Latina: males de origem*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.
- Bray, M.; Adamson, B.; Mason, M. (org.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Trad. Martin Charles Nicholl. Brasília: Liber Livro, 2015.
- Calkins, N. A. *Primeiras Lições de Coisas: manual de ensino elementar para os pais e professores*. Trad. Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.
- Camara, S., Cockell, M. *O intelectual educador Manoel Bomfim e a interpretação do Brasil e da América Latina*. *Revista HISTEDBR on-line*, 44 (2011): 293-307.
- Carvalho, J. M. de. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

- Gondra, J. G. Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. *ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História*. Londrina, 2005.
- Gontijo, R. *Manoel Bomfim*. Recife: Massanga, 2010 (Coleção Educadores MEC).
- Hershmann, M. M.; Pereira, C. A. M. “O imaginário moderno no Brasil”, in: *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- Machado, M. C. G. *Rui Barbosa*. Recife: Massanga, 2010 (Coleção Educadores MEC).
- Penteado, J. de A. P. *A consciência didática no pensamento pedagógico de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Nacional, 1984, vol. 378.
- Saviani, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- Schwarz, Roberto. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2000.
- Souza, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.
- Veiga, C. G. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.
- Zucoloto, P. C. S. do V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(1): 136-145, 2007.

ARTIGO RECEBIDO EM 28/03/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 26/05/2018

RESUMO: Este artigo discute aspectos das ideias pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas circulantes pelo Brasil no final do Império (1822-1889) e na primeira República (1889-1930), por meio de dois intelectuais polígrafos, Ruy Barbosa e Manoel Bomfim. Usa-se o recurso comparatista. Assim, busca-se por meio dele emergir os debates correntes nas décadas delimitadas, e logo, perceber os discursos dominantes na pedagogia acerca da biologia, do higienismo, da medicina, do cientificismo e da modernização. Destarte, esses recursos foram penetrantes nos registros dos dois autores. Contudo, os resultados dos dois trabalhos se confrontam (mesmo contemporâneos e influenciados por bases epistêmicas semelhantes) quanto às finalidades da educação e aos diversos sentidos que ela assume. Neste sentido, Barbosa, na corrente dominante, e Bomfim, representando a contra-hegemonia do pensamento burguês e liberal, fomentam ideais pedagógicas primazes, as quais serão abordadas neste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Ruy Barbosa. Manoel Bomfim. Ideias pedagógicas.

ABSTRACT: This article discusses aspects of the hegemonic and counter-hegemonic pedagogical ideas circulating in Brazil at the end of the Empire (1822-1889) and in the first Republic (1889-1930), through two polygraph intellectuals, Ruy Barbosa and Manoel Bomfim. The comparative resource is used, thus, it is sought through it to emerge the current debates in the delimited decades, and soon, to perceive the dominant discourses in the pedagogy on the biology, hygienism, medicine, sciences and modernization. Thus,

these resources were penetrating in the records of the two authors. However, the results of the two papers are confronted (even contemporary and influenced by similar epistemic bases) as to the purposes of education and the various meanings it assumes. In this sense, Barbosa, in the mainstream, and Bomfim, representing the counterhegemony of bourgeois and liberal thought, fomented primal pedagogical ideals, which will be approached in this article.

KEYWORDS: Ruy Barbosa. Manoel Bomfim. Pedagogical ideas.

Formação e desenvolvimento profissional docente como um meio de trabalho, educação e formação da sociedade

NÚBIA CRISTINA GONÇALVES

Mestranda em Educação da Universidade de Uberaba. e-mail: nubia@unipam.edu.br

CÍLSON CÉSAR FAGIANI

Doutor em Educação pela UFU. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Bolsista CNPq/Brasil (150343/2017-5).
e-mail: cilsoncf@gmail.com



1. INTRODUÇÃO

Para compreendermos a formação e o desenvolvimento profissional do docente na atualidade, é necessário um estudo que aborde as concepções, tendências e práticas, em seus diferentes contextos, níveis e modalidades. Deve-se abordar ainda conhecimentos necessários às práticas pedagógicas situadas histórica e culturalmente, visando a compreensão dos processos formativos.

Outra vertente importante é a percepção da atuação profissional na educação como um trabalho e um meio de ascensão, ou seja, um trabalho que traga realização e desenvolvimento humano, pois este parte de uma necessidade de transformar a natureza e, ao mesmo tempo, se transformar, acompanhando a evolução das interações proporcionadas pela complexificação da sociedade, e também um trabalho que objetiva a obtenção de uma renda que seja condizente com as necessárias ações de manutenção e qualidade da própria atividade e, nesse último caso, que tenha uma exploração que não lhe proporcione a morte.

A educação na contemporaneidade vem permeada de inúmeros estudos e discussões. Tendo como referência alguns autores, obras publicadas, podemos perceber que o ser professor é constituído por vários fatores. Nesse sentido, Charlot (2008, p. 31) afirma que,

na sociedade contemporânea, [o professor] é, antes de tudo, um trabalhador da contradição. Como o policial, o médico, a assistente social e alguns outros trabalhadores, ele consta daqueles cuja função é manter um mínimo de coerência, por mais tensa que seja, em uma sociedade rasgada por múltiplas contradições.

Eis que essas contradições geram discussões e pesquisas que têm como base a definição do papel que esse professor deve desempenhar. Considerando a questão das diferentes realidades sociais encontradas em diferentes escolas, localizadas em diferentes bairros, com diferentes condições administrativas, públicas e particulares, e o tratamento educacional que esses diferentes alunos devem ou não ter, é leviano afirmar que o trabalho docente é o mesmo nestas distintas condições, mas não que a educação deve ter os mesmos objetivos.

O processo de ensino-aprendizagem ocorre preponderantemente com o contato entre quem ensina e quem aprende (olhos nos olhos). Essa situação faz-se necessária devido à influência que os fatores inerentes à vida dos sujeitos envolvidos no processo têm na eficiência deste mesmo processo e principalmente à detecção desses fatores quando de forma negativa. A sensibilidade na detecção dos problemas individuais e sociais é alcançada com o contínuo desenvolvimento profissional docente, o qual deve ser por todo o período de atuação do docente.

Isso não quer dizer que não tenhamos diferentes tipos de docentes em atuação. Desde os professores rígidos aos mais maleáveis, todos têm suas características próprias, e podemos compreendê-las, conforme Ens, Gisi e Eyng (2011, p. 326), quando eles afirmam que,

no que tange às representações das futuras professoras sobre a profissão, observou-se, por um lado, a imagem de uma profissão idealizada no que se refere à sua finalidade e relevância social e, por outro, a percepção da desvalorização no que se refere à falta de reconhecimento do trabalho realizado.

Infelizmente, na atualidade, muitos têm o professor como uma imagem social negativa, pois a posição quanto à valorização de seu trabalho no sistema capitalista não é favorável. A mesma questão também tem a vertente de que a má qualidade da educação básica tem incentivado essa imagem, que não é positiva. De acordo com Saviani (1981, p. 42),

Tudo que alguém pensa, diz, percebe, se enquadra num meio humano, característico do homem, no qual se acha em casa, que lhe é familiar. Este aspecto cultural é salientado de maneira profunda pela filosofia contemporânea e em particular pela fenomenologia existencial. Pretende-se voltar ao mundo tal como ele é dado ao homem, o mundo no qual tudo está carregado de um certo sentido cultural, humano.

O professor deveria constituir-se num contexto positivo de aprendizagem e de formação dos escolares, no entanto, esta não se constrói automaticamente. Inúmeros outros esforços e empreendimentos fazem-se necessários no cotidiano

da sala de aula entre professores e alunos.

Ser professor envolve amplas habilidades, e esse profissional tem papel fundamental na sociedade, a qual deve ser bem executada e assim valorizada. Nesse sentido, podemos compreender, conforme Mello (2014, p. 227), que

o impacto esperado de uma teoria na prática pedagógica é a construção de uma pedagogia que sustente a tarefa da educação: formar sujeitos humanizados, participantes, solidários, curiosos e desejosos do conhecimento humano acumulado ao longo da história. Para tanto é condição necessária e essencial repensar a formação inicial e continuada de professores.

Nessa vertente, percebemos que a formação e a prática pedagógica têm sua parcela no efeito da valorização do professor. Não basta somente conhecimento, pois a prática é essencial e de extrema importância na atuação docente.

Assumindo suas atribuições, esse professor atua como mediador, explora, faz aflorar as habilidades do aluno e promove a humanização. A prática pedagógica, dentro deste contexto, deve ser executada de forma que seja alicerçada em uma teoria e em uma respectiva metodologia. Em suma, percebemos, então, que o ser professor envolve contradições quanto à vocação e à oportunidade.

Um exemplo de prática pedagógica voltada para as características apontadas acima é a que se desenvolve com base nas teorias da Pedagogia Histórico-Crítica que passa de uma visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica, para uma visão crítico-dialética, e dessa maneira, histórico-crítica, tendo como ponto de partida compreender a questão educacional a partir da compreensão dos condicionantes sociais. De acordo com Saviani (2011, p. 80),

Com efeito, a visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivistas considera a sociedade determinante unidirecional da educação. Ora, sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação.

A realidade de ser professor, como meio de ascensão social, é também questão a ser debatida, pelo fato de os cursos de licenciatura serem de menor valor financeiro, mas ainda de nível superior. Enfim, pode-se perceber que o ser professor envolve muitas questões, pesquisas e opiniões em prol de sua melhoria e consequentemente de sua valorização. Mesmo porque tal atividade ainda é essencial na humanização e formação de uma sociedade pensante e consequentemente bem desenvolvida.

Levando em consideração tanto os impasses quanto as conquistas, podemos notar que estamos caminhando, porém, esse caminhar poderia ser executado com passos mais largos. Devemos ser agentes transformadores em prol da melhoria dessa realidade, pois se cada um de nós se propuser a isso, teremos em um futuro breve uma nova realidade permeada de ensino, aprendizado e consequentemente crescimento, no sentido da humanização da sociedade. Ainda se tem muito a fazer, mas se nos propusermos, já estamos dando um passo em prol da mudança da realidade.

Ainda sobre formação docente, podemos observar que o conceito formação é geralmente associado a alguma atividade que, assim, pode ser interpretada como uma função social e como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa. Para Marcelo Garcia (1999), a formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceitualizações e ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para sua análise.

Levando em consideração a formação dos professores, observamos que esta se constitui em profissionalizar indivíduos que terão a responsabilidade de educar as gerações futuras com uma aprendizagem significativa. Já a didática deve ser realizada de forma sistemática e organizada, não podendo, de forma alguma, ser concluída de forma improvisada. A formação deve contribuir de forma eficaz, levando em consideração o aperfeiçoamento, para que a excelência do ensino seja vista por meio do nível de aprendizado dos alunos.

Dentro do tempo de atuação docente, certamente passarão sucessivas gerações, que assim refletirão nos comportamentos dos alunos. O professor deve sempre levar em consideração o princípio básico de que o seu desenvolvimento profissional deve ser realizado de forma contínua, pois quanto mais aprendizado, maior serão os resultados.

E levando-se em consideração a formação docente, não podemos deixar de visualizar a importância da integração da teoria-prática, pois os conteúdos são transmitidos de professores para futuros professores, e isso deve ser realizado de forma eficaz, para serem gerados assim bons futuros professores. Ainda sobre a formação de professores, Marcelo Garcia (1999, p. 21), afirma que

O esforço para conseguir escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos, passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa.

Em prol da melhoria do ensino, a escola também tem papel fundamental na estruturação de dinâmicas destinadas à orientação dos professores, representando um papel de liderança e direcionalidade, estimulando a capacitação e melhoria dos professores e dos bons resultados vistos nos alunos. Segundo Gramsci,

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (Gramsci, 2001, p. 42).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para que a melhoria educacional seja realizada de forma satisfatória, também não podemos deixar de analisar que a gestão deve ser de forma instrutiva, democrática e participativa.

Fiorentini (2013), por exemplo, afirma que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente. Esse aprendizado ocorre ainda antes de se escolher ser professor, são influências que o indivíduo adquire no decorrer da vida, com experiências vivenciadas e de acordo com a realidade que vive, e esse aprendizado ele carrega por toda a vida. A postura profissional do professor, bem como seu processo de ensino, será modelo que influenciará os alunos positiva ou negativamente.

A educação se constitui de sujeitos de diferentes perspectivas e graus de conhecimento. A relação entre esses indivíduos gera o aprendizado, e nesse sentido, Saviani (1981, p. 78) afirma que

as pessoas se comunicam tendo em vista objetivos que não o de educar e, no entanto, educam e se educam. Trata-se, aí, da educação assistemática; ocorre uma atividade educacional, mas ao nível de consciência irrefletida, ou seja, concomitantemente a uma outra atividade, esta sim, desenvolvida de modo intencional. Quando educar passa a ser objeto implícito da atenção, desenvolvendo-se uma atividade educativa intencional, então tem-se a educação sistematizada.

A melhoria da atuação do professor pode ser assessorada de várias formas, podendo ela ser realizada por meio de parcerias da escola com as universidades, bem como cursos e oficinas esporádicas, mas na realidade, não é o suficiente para promover um eficaz desenvolvimento profissional do docente.

Abordando ainda a atuação do professor, podemos ressaltar a questão da

autonomia. Contreras (2002, p. 21), afirma que

só o ato de assumir o compromisso pessoal com opções pedagógicas pode proporcionar o substrato para enfrentar o imprevisto, o incerto ou o ambíguo, já que as respostas e sua justificação devem ser elaboradas de forma implícita, normalmente no decorrer da própria atuação.

Dentre as especificações esperadas do professor, a autonomia é de extrema importância, pois através dela são desenvolvidas técnicas de aprendizagem. Para uma boa atuação autônoma, torna-se também necessária a reflexão em prol de resultados satisfatórios. Schon (1992), por exemplo, afirma que os gestores escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila em que a reflexão na ação seja possível. Assim teremos professores tanto autônomos quanto reflexivos.

Outra vertente importante que se faz necessária na formação e desenvolvimento profissional do docente é a percepção entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. Zeichner (1998, p. 8) afirma que

para os pesquisadores acadêmicos ultrapassarem a divisão entre professores e acadêmicos significa tratar os produtos das investigações de iniciativa dos professores de forma séria na academia, considerando-os como conhecimentos educacionais.

Muitos professores sentem que a pesquisa educacional desenvolvida por acadêmicos é irrelevante e não a aplicam na melhoria de suas práticas, enquanto os acadêmicos muitas vezes ignoram também as práticas dos professores.

Um bom caminho para o fim dessa divisão seria a pesquisa colaborativa, em que o objetivo seja gerar professores autônomos, pensadores, práticos e reflexivos, os quais estejam comprometidos com a educação de alta qualidade socialmente referenciada.

É importante ressaltar também a necessidade de dar direito de voz aos acadêmicos, bem como respeito e atenção aos professores que muitas vezes empenham suas férias para estudos científicos em prol de um melhor ensino e sequer recebem o interesse por parte dos acadêmicos em ouvi-los. Ambos devem trabalhar juntos em prol de uma pesquisa colaborativa e participativa, pois a maioria dos professores tem uma representação social de que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas, de tal forma que eles não a procuram para instruir e melhorar as suas práticas. E por outro lado, muitos acadêmicos nas universidades rejeitam as práticas dos professores das escolas por considerá-las triviais, atóricas e irrelevantes para os seus trabalhos.

Em prol do desenvolvimento e funcionamento das escolas, existem vários

pontos importantes, dentre eles as questões teórica, política e pedagógica. Giroux (1999, p. 12), afirma que

em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o “como fazer”, “o que funciona” ou o domínio da melhor maneira de ensinar um “dado” corpo de conhecimento.

O professor deve ser um intelectual formador e levar em consideração sua importância na reforma das políticas educacionais, não permitindo a proletarianização do trabalho docente. Os futuros professores, em vez de refletir sobre os princípios que estruturam a vida prática em sala de aula, acabam por aprender metodologias que negam a necessidade de pensamento crítico. Só quando esses professores se tornarem intelectuais transformadores é que serão capazes de educar estudantes para serem cidadãos ativos e críticos.

Em prol da situação do professor, não podemos deixar de fora a questão das políticas educacionais brasileiras que apresentam, historicamente, intenções predeterminadas pelas classes dominantes, as quais refletem as exigências da economia capitalista, e uma educação planejada para a formação da força de trabalho demandada pelo mercado de trabalho, principalmente no planejamento da Educação Básica, direcionando os alunos para uma formação profissional precoce e sem escolha, pois a entrada no ensino superior acaba por ser dificultada. Segundo Fagiani (2016, p. 64),

A real intenção é organizar os sistemas de ensino municipal e estadual de forma utilitarista, preparando e orientando a grande maioria dos jovens da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, com a gravidade de ser um preparo prematuro, terminal e limitado. Prematuro devido à fase de desenvolvimento em que se encontram os estudantes em seus anos iniciais de estudo, terminal porque, embora permita-se a continuidade dos estudos no ensino superior, a base cognitiva essencial para a continuidade dos estudos é prejudicada e limitada devido às próprias características do mercado de trabalho, que se apresenta dinâmico com mudanças rápidas vinculadas ao desenvolvimento e inserção de novas tecnologias.

Outras abordagens também podem visualizar a busca pela igualdade de acesso e permanência, bem como a liberdade, a valorização e um respectivo padrão de qualidade. Azevedo (2012), por exemplo, faz uma discussão a respeito dos cursos de licenciatura que oferecem formação para o professor atuar na educação básica e que mantêm o modelo sem modificações significativas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da ampla literatura a respeito da formação do professor, podemos perceber graves problemas acerca do processo ensino-aprendizagem dos estudantes, embora não possamos centralizar o problema apenas no trabalho docente, pois são inúmeros os fatores, como as políticas educacionais e financiamento, dentre outros aspectos.

De modo geral, reformas aconteceram, porém, não atenderam as expectativas. As discussões giram em torno da escola como instância social e tem por finalidade formar novas gerações. Nos estudos de Gatti (2016), podemos evidenciar a forte tradição disciplinar e a prática docente que orientam os futuros professores nas preocupações com a sua melhor qualificação. Evidencia-se também o quadro agudo de desigualdades socioculturais.

Na questão da especialização dos professores, vemos também uma situação bem crítica, em que os cursos que deveriam aprimorar os profissionais acabam por ter que suprir a precariedade da formação básica e inicial.

A educação necessita de muita atenção e medidas referentes a sua melhoria. São investidos muitos recursos, mas não são bem aplicados em prol de uma capacitação de qualidade, embora possamos afirmar que, levando em consideração os textos analisados, percebemos que houve um avanço no conhecimento teórico e na prática pedagógica no desenvolvimento profissional do docente.

Em prol da educação de qualidade, referenciada socialmente, devemos aprender com o passado e estruturar um futuro criando alternativas de formação. A presença do professor é imprescindível em qualquer processo.

Inúmeras são as transformações, mas tem-se muito ainda a investir em prol das práticas docentes bem como na formação inicial e no seu desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Ibernón (2013), a formação dos professores deve ir ainda mais além, pois o mundo e a modernidade exigem mais dos profissionais. Nesse mundo tecnológico os alunos, ligados à internet, ficam a par de tudo com apenas um clique. Os professores são constantemente questionados e avaliados em sua capacidade e necessariamente devem acompanhar e dominar as novas tecnologias, sem esquecer, é claro, que para isso melhores condições, estruturais e financeiras, devem ser proporcionadas. Faz-se então necessário um constante desenvolvimento profissional do professor frente as novas tecnologias que lhe impõem a constante necessidade de inovação.

Mesmo quando colocarmos em questão a pós-graduação, observamos que ainda nem todos têm condições ideais quanto ao tempo e aos recursos necessários para a plena realização dos cursos. Aspectos relacionados aos objetivos desses cursos também devem ser analisados, pois estes são direcionados para a formação de professores em contexto de pesquisa e não preparados para salas de aulas universitárias e sua realidade.

Os pensamentos em educação são amplos, porém, muitas vezes, quando olhamos para os traços históricos, percebemos que são também básicos e simples.

Enguita (2008, p. 153) nos afirma que

A verificação por meio da mediação estatística da associação entre os traços de personalidade, rendimento escolar e rendimento no trabalho só tem sentido a partir do pressuposto da eficácia absoluta da escola. Ao dar este salto, eles expõem sua teoria a uma refutação fácil, embora de tão duvidoso valor quanto sua demonstração. E, ao aceitar o pressuposto em que se baseia, vêm-se levados a imaginar a escola como uma máquina perfeitamente lubrificada e livre de conflitos e desajustes em suas funções de socialização.

O que nos cabe pensar diante de todo o exposto é que a escola é uma estratégia do Estado, do trabalho e da sociedade, e que nesse modelo econômico que vivemos, ela gira em torno de propósitos que estão mais ligados a criar uma estrutura de obediência e manutenção da estrutura social e não de reflexão e sua transformação.

Os desafios são no sentido de que os tempos mudem e tenhamos uma escola que ensine a pensar e não que forme estudantes robóticos que obedecem aos mestres e são recompensados com notas positivas, que posteriormente serão trabalhadores que obedecem aos empregadores e, de forma explorada, ganham um salário de sobrevivência apenas. A escola deve também contar com docentes formados para formar alunos omnilateralmente, trabalhadores no sentido ontológico da palavra, e uma sociedade pensante que atue em prol de direitos e melhorias para a maioria da população.

REFERÊNCIAS

- Charlot, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 17(3):17-31, jul./dez. 2008.
- Contreras Domingo, J. “A autonomia ilusória: o professor como profissional técnico”, in: *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 89-104.
- Enguita, M. F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Clube dos Editores, 2008.
- Ens, R. T.; Gisi, M. L.; Eyng, A. M. Formação de professores: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade. *Revista Diálogo Educacional*, 11(33): 306-329, maio/ago. 2011.
- Fiorentini, D; Crecci, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 5(8):11-23, 2013.
- Fagiani, C. C. *Educação e Trabalho: a formação do jovem trabalhador no Brasil e em Portugal a partir da década de 1990*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia: Faculdade de Educação, 2016.

- Gatti, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, [s. i.]: 161-171, mai. 2016.
- Giroux, H. A. "Professores como intelectuais transformadores", in: *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes médicas, 1999.
- Gramsci, A. *Cadernos do cárcere*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, vol. 2.
- Imbernón, Francisco. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- Marcelo Garcia, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999, pp. 136-145.
- Mello, S.A; Luggle, A.M.C. Formação de professores: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. *Revista Contrapontos*, 14(2): 259-274, 2014.
- Saviani, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1981.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- Schon, D. A. "Formar professores como profissionais reflexivos", in: Nóvoa, António. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 78-91.
- Zeichner, K. "Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico", in: Geraldí, Corinta M. G.; Fiorentini, Dario (org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998.

ARTIGO RECEBIDO EM 29/04/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 13/06/2018

RESUMO: O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a formação inicial docente, sua atividade como meio de vida e sobre o desenvolvimento profissional docente ao longo de sua vida. O trabalho docente é uma atividade que tem como referência contemporânea a concepção ontológica e capitalista de trabalho, e está inserido no processo da educação escolar, na sua própria formação e na formação da sociedade em que vive. Para tal reflexão, utilizamos os pressupostos teóricos de Saviani, Enguita, Gramsci, dentre outros. Abordamos também questões referentes à formação do jovem trabalhador e à necessidade do mercado de trabalho, considerando as transformações ocasionadas pela inserção de novas tecnologias. O jovem tem diante de si a opção entre uma formação que parte da escolha dos envolvidos no processo ou uma formação direcionada, mostrando então a falta de possibilidade de escolha.

PALAVRAS-CHAVE: Docente. Trabalho. Sociedade. Educação.

ABSTRACT: The present paper presents a reflection about the teacher's initial formation, his activity as a means of life, and about the professional development along his life. The teacher's work is an activity that has as a contemporary reference the ontological and capitalist conception of work, and is inserted in the school educational process, in his formation and in the formation of the society where he lives. For such considerations, we used

the theoretical presuppositions of Saviani, Enguita, Gramsci and others. We also approached matters related to the formation of the young worker and to the need of the labor market, by considering the transformations occurred by the insertion of new technologies. The young worker is supposed to make his option between a formation that considers the choice of the involved ones in the process or a directed formation, showing, this way, the lack of possibility of choices.

KEYWORDS: Teacher. Work. Society. Education.

A criança em destaque: funções e relações na América portuguesa

THIAGO DO NASCIMENTO TORRES DE PAULA

Doutor em História pela UFPR. Atualmente desenvolve estágio pós-doutoral no PPGED/UFRN, membro colaborador do LEHS/UFRN (Laboratório de Experimentação em História Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte).
e-mail: thiagotorres2003@yahoo.com.br



INTRODUÇÃO

Pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o mundo ocidental viu ser construído o Direito Internacional da Criança. No mundo pós-guerra, os pequenos indivíduos deveriam ser protegidos pelos Estados e pelas sociedades, isto é, deveria ser garantida, para as crianças, toda assistência e cuidados necessários ao seu bem-estar (Convenção sobre os direitos da criança, 2017). Por conseguinte, no final da década de 1980, o governo brasileiro criou medidas cada vez mais protetivas para as crianças que viviam em seu território nacional, na figura do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – a elas deveria ser assegurada, sobretudo, a educação formal (Estatuto da Criança e do Adolescente, 2017). Mas nem sempre foi assim!

Com isso, o objetivo deste artigo é demonstrar como as crianças no passado colonial, especificamente na América portuguesa, tiveram funções múltiplas atribuídas pelos adultos nos espaços relacionais em que viviam. É importante sobretudo, compreender os espaços relacionais da América portuguesa como figurações específicas e dinâmicas, formações sociais em que os indivíduos estavam interconectados uns aos outros por relações de dependência mútua, distribuídos nos níveis superior e inferior da estratificação social (Elias, 2001a, p. 13). Segundo o sociólogo Norbert Elias,

há figurações de estrelas, assim como de plantas e de animais. Mas apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros. O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra [...]. Os seres humanos,

em virtude de sua interdependência fundamental uns dos outros, agrupam-se sempre na forma de figurações específicas (Elias, 2006, pp. 25-26).

Sendo assim, as fontes utilizadas para a elaboração deste estudo foram as seguintes: documentos paroquiais, que eram usados para registrar a vida e a morte, assentos de batismo e óbitos; documentos normativos da Igreja que orientavam a vida cotidiana de pessoas livres e escravas, as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia; documentos cartoriais, que foram utilizados para registrar as últimas vontades de homens e mulheres de posses, os testamentos; documentos da administração, que ditavam regras para toda a América portuguesa e para sítios específicos do mundo colonial lusitano, as Ordenações Filipinas e os Termos de vereações. Considera-se que nesse rol também está incluído um amplo material bibliográfico especializado, passando por dicionários dos séculos XVIII e XIX.

Os procedimentos realizados para seleção e tratamentos da documentação supracitada foram necessariamente qualitativos. Buscou-se captar fontes que em grande medida denunciavam-se a vida cotidiana de livres e cativos, e entre eles, as crianças, que tinham funções específicas e estavam em todos os lugares. Uma vez selecionados os documentos, leituras criteriosas e sistemáticas foram executadas, e informações egressas das fontes foram cruzadas com outras da bibliografia.

Assim, a criança que buscamos nesta análise é o indivíduo do passado, resultado de uma inteiração direta entre homens e mulheres, que tiveram a estrutura social de suas personalidades modeladas segundo as orientações dos bons costumes da religião católica. No entanto, ainda na primeira metade do século XVIII, o padre e dicionarista português Raphael Bluteau (1728, p. 610), é muito sintético ao definir o termo *criança*: “Menino. *Vid.* no seu lugar. Criança de abelha. Abelha, que começa a ter azas. *Nynpha, a. Plin.lib*” (grifo do autor).

É perceptível que o escritor lusitano associa o significado do verbete *criança* ao ato de evolução, desenvolvimento, crescimento, pertencendo a um universo misógino, como eram as sociedades do Antigo Regime: criança também era sinônimo de menino, haja vista que a expressão *menino* é descrita pelo autor supracitado da seguinte forma:

Menino. Rapaz, que ainda não chegou aos sete annos de idade. *Infans, tis.* He do genero comum, & se diz hu, & outro sexo. Do genero masculino ha varios exemplos em Cicero, & em outros Authores. Cicero, & Varro alguas vezes lhe acrescentão *Puer (Puer infans.)* Vossio allega com estas palavras de Quintiliano, *Suam infantem reportavit*, & juntamente estas de Tacito, *Defuncta infante.* Donde se colhe que *infans*, se pode tambem tomar por menina (Bluteau, 1728, p. 422, grifo do autor).

Segundo Bluteau, a criança seria aquele pequeno indivíduo que não tinha atingido os sete anos de idade, que ainda estava no nível da inocência humana.

Percebamos que ele aponta o verbete *menino* como sendo comum dos dois gêneros e para isso, busca fundamentar-se em autores da antiguidade clássica. Porém, o termo *menina* está presente no dicionário como sinônimo de rapariga, feminino de varro e com a função de adjetivo:

Meninas, no Paço de Madrid chamão às ayas das Infantas. São senhoras da primeira qualidade, & moças; ouvi dizer que lha chamão Meninas, porque andão com calçados baixo, & fem chapins. Dona Francisca de Tavora, menina da Infanta. Lavanha. Viagem de Felipe (Bluteau, 1728, p. 421).

No apagar das luzes do século XVIII, Antonio de Moraes Silva (1789, p. 495), em sua obra denomina de *Diccionario da lingua portugueza*, talvez influenciado pelos escritos do padre Bluteau, define criança como: “[...] s. i. A menina, ou menino. §. fig. A criança das abelhas: a abelha nova, que começa a ter azas. ‘o crocodilo inda era criança;’ i. é, novo, pequenino [...]”, grifo do autor). Quanto ao verbete *menino*, o dicionarista é mais preciso que Bluteau, e não busca referencias em autores de um passado mui distante,

MENINO, s. m. ou adj. Diz-se da idade do homem até os 7. Annos. § Moço criado do Paço, na Corte de Hespanha: *Port. Rest.* § *Menino* vem de *mean* Inglez, ou Celtico (pronuncia-se *min*) com o *ino*, dimin, portuguez, e quer dizer pequenino. § fig. e poet. Cupido, o amor. *Cant. Ode* 10. “sujeitos ao cego, e vão *menino*” (Silva, 1789, p. 288, grifo do autor).

No tocante ao termo *menina*, Silva ainda apresentava um raciocínio próximo do que tinha exposto Bluteau na primeira metade do século XVIII, mas sendo muito enfático: “Menina, s. t. A femea de tenra idade. § No Paço, ou Corte de Madrid: Aia das Infantas. *Lavanha*. §. *Menina do olho*: pupila. §. *Menina da tocha*: menina fidalga, que a leva accesa diante da Rainha, á noite, dentro do Paço” (Silva, 1789, p. 288, grifo do autor). A expressão *menina* continuou sendo registrada como um simples termo.

Na primeira metade do século XIX, Luiz Maria da Silva Pinto (1832, p. 38), elaborador de mais um dicionário da língua portuguesa, também deixou gravado em suas páginas o verbete *criança*: “[...] s.f. A cria da molher. A cria da abelha, que começa a ter azas. Diz se tambem de outros animaes, e ainda das arvores ainda novas. Criação, educação”. É importante apontar que a criança surgiu no dicionário de Pinto como um mero filhote da espécie humana, tal como ainda no sentindo expresso por Bluteau, no que toca ao desenvolvimento e à evolução dos seres.

Quanto às palavras *menino* e *menina*, o autor foi sintético: “Menino, a m. f. Diz se do homem, ou mulher até a idade de sete annos, [...] Menina s. f. V. Menino.

Menina do olho Pupilla” (Pinto, 1832, p. 89). Salientamos que mais, de um século depois da publicação do dicionário de Bluteau, determinados entendimentos sobre o verbete *criança* quase não sofreram alterações, e caso estivessem em curso de mutação, não transpareceram nas páginas do dicionário de Luiz Maria da Silva Pinto.

Vejam os que, no período colonial, século XVIII e começo do século XIX, os homens responsáveis por definir determinadas palavras que compunham a vida cotidiana, ligadas ao estrutural e ao social global, em nenhum momento descreveram a criança como um ser frágil, despossuída de funções no espaço relacional onde nasciam e viviam, como apresentaremos a seguir.

AS PRIMEIRAS FUNÇÕES DA CRIANÇA: ELO SOCIAL, INTERCESSORES E PEQUENOS TRABALHADORES

Assim, todo indivíduo em uma figuração tem sua função (Elias, 1994, p. 21). A função primeira da criança no mundo colonial da América portuguesa, ainda na condição de recém-nascida, foi de elo social. No ato do batismo, o pequeno catecúmeno, com poucos dias de nascido, sem nenhuma noção do mundo exterior e das coisas que o cercavam, tinha a capacidade de unir diferentes indivíduos tanto do nível inferior quanto superior da figuração social, em um parentesco ritual.

Desta forma, compunha-se um eixo relacional firmado na ordem compadre/compadre, comadre/comadre, compadre/comadre, comadre/compadre e, sobretudo, padrinho e afilhado, sendo o afilhado o elemento intermediário da relação, o elo entre os indivíduos, criando sobretudo condições para a tessitura de uma rede de interdependência direta, considerando que, em qualquer formação social, os indivíduos estavam e estão interligados por laços de dependência recíproca (Elias, 1980, p. 15). Para o historiador Renato Pinto Venâncio,

o apadrinhamento [...] estabelecia relações de parentesco espiritual. Para se ter idéia da abrangência do vínculo, basta dizer que todos os parentes do padrinho e da madrinha, colaterais, ascendentes e descendentes, até o quarto grau, passavam a ter oficialmente algum tipo de ligação familiar com a criança (Venâncio, 2002, p. 220).

Nesse contexto, a reflexão da pesquisadora Eliana Goldschmidt sobre compadrio completa a discussão de Venâncio e ratifica o nosso raciocínio sobre a função primeira da criança:

Parentesco adquirido com a administração do sacramento do batismo na Igreja Católica, que considerava os vínculos espirituais tão válidos quanto os consanguí-

neos. Segundo os cânones eclesiásticos, eram parentes o que baptizava e o baptizado, seu pai e sua mãe; bem como os padrinhos e o baptizado [...] (Goldschmidt, 1994, p. 190).

A segunda função da criança, ainda com poucos dias de nascida, era alimentar as fantasias coletivas de homens e mulheres que acreditavam em uma existência após a vida terrena, algo extremamente comum nas mentalidades dos indivíduos que compunham as formações sociais do mundo católico ocidental no Antigo Regime (Elias, 2001a). Com isso, “[...] morrer ainda muito jovem, desde que com o batismo, significava aumentar a quantidade de anjinhos. Era o caminho da salvação. Deus proporcionou seu nascimento, fazendo o mesmo com sua morte” (Faria, 2010, p. 81).

Os pequenos defuntos, anjinhos no mundo imaginário do além, seriam intercessores de seus pais junto à Corte Celestial (Cascardo, 1983, p. 24). Ou quiçá de seus receptores, quando se tratava de um recém-nascido exposto (abandonados), como ocorreu na freguesia da Cidade do Natal: “Aos quatorze de agosto de mil oitocentos e quatro, faleceu um anjo filho digo sepultado um anjo exposto em casa de Gabriel morador na beira do rio [...]” (*Assento de batismo*, 1804, fl. s/n). A freguesia da Cidade do Natal integrava a Capitania do Rio Grande do Norte, correspondendo a Natal e regiões vizinhas, sendo uma fração do Bispado de Pernambuco nos anos de setecentos (Monteiro, 2000, p. 93).

É necessário ressaltar que foram os padres da Companhia de Jesus os responsáveis por catequizar os índios e educar a população em geral e, no século XVI, por elaborar a fantasia, que séculos depois configuraria em uma fantasia coletiva, de que as crianças de tenra idade, ou mesmo recém-nascidas, que viviam apenas poucos dias ou apenas horas, quando batizadas, se tornariam anjos, como dito. Tal criação imaginativa foi uma estratégia dos jesuítas para consolar as muitas mães e famílias que tinham seus filhos ceifados pela morte prematura, algo extremamente comum no mundo colonial português na América.

A situação de um recém-nascido ter sido registrado literalmente como um anjo, algo que não era recorrente na Capitania do Rio Grande do Norte, repete-se na freguesia da Cidade do Natal menos de dois meses depois do primeiro caso apresentado: “aos cinco de outubro de mil oitocentos e quatro, sepultado nesta capela de São Gonçalo um anjo exposto em casa de Francisca Antônia moradora no Uruaçu [...]” (*Assento de batismo*, 1804, fl. s/n).

Elaborada nos idos do século XVI, com o passar dos séculos, essa estratégia foi internalizada não apenas pela população de colonos, homens comuns, mas sobretudo pelos sacerdotes católicos que externalizaram a crença da transformação de recém-nascidos mortos em anjos nas letras dos assentos de óbitos.

Segundo Jurandir Freire Costa (1989, p. 158), não existia infância na América portuguesa. Em sua concepção, a criança dentro da família “[...] ocupava uma posição puramente instrumental [...]”. A criança era tratada como um utensílio ou

coisa, que tinha direito apenas a uma atenção genérica, não específica: era um acessório supérfluo, já que, para o pai, quem importava eram os filhos crescidos que possivelmente herdariam os bens da família. Mais enfático ainda, o pesquisador afirma que a criança, no período colonial, era um mal necessário:

O filho-criança, segundo o catolicismo colonial, era o resultado inevitável da concupiscência humana. Sua vida era a marca do controle religioso sobre os desregramentos da carne. Como o próprio casamento, o filho representava a incapacidade do homem em renunciar aos prazeres do mundo. Já que não se podia coagir todo adulto ao celibato, aceitava-se o casamento. Mas como um “mal menor”. No melhor dos casos, a criança era mostrada e aceita como prova de obrigação do adulto em “propagar o gênero humano” (Costa, 1989, p. 159).

No entanto, Costa estava completamente equivocado. A criança na América portuguesa, no mundo da colônia, não era um mal necessário, mas um indivíduo que deveria ser educado segundo os preceitos da doutrina católica, transformando-se em um ser social com múltiplas funções ditadas pelos adultos.

O padre jesuíta Alexandre de Gusmão expressou uma preocupação muito específica com a orientação que as crianças deveriam receber entre a idade da puerícia e a idade da razão: tal período da vida humana estendia-se do nascimento aos 14 anos (*Lunário perpétuo*, 1955, p. 6). As orientações para os pequenos indivíduos deveriam ser egressas dos pais e preceptores, que escolheriam o que seria desenhado em seus filhos e pupilos, um anjo ou um demônio. Seria a criança um ser socialmente condicionado, como qualquer outro indivíduo em figuração.

A educação indicada pelo jesuíta estava além da sobriedade dos princípios do catolicismo, valorizando a vigilância, a severidade e a autoridade (Gusmão, 2004, p. 65). Digamos de passagem que tais características da educação jesuítica estavam associadas à violência, e permaneceram na segunda metade do século XVIII, nas escolas régias, na figura da palmatória (Del Priore, 2010, p. 97). Aventamos que tapas, beliscões, gritos e pancadas eram uma realidade em determinadas relações entre adultos e crianças na América portuguesa.

Para o padre André João Antonil, o filho menor da família seria até mesmo capaz de pegar papéis importantes que ficavam sobre a mesa e transformá-los em pinturas de caretas, ou poderia fazer “[...] barquinhos de papel, em que naveguem moscas e grilos [...]” (Antonil, 1982, p. 78). É notório que na visão dos jesuítas as crianças tinham que ser indiscutivelmente modeladas: caso elas não fossem educadas nos bons costumes e escolarizadas, seriam uma ameaça para a ordem.

Consideramos que tais sugestões para a educação de crianças no XVIII tocavam apenas aos indivíduos da camada superior da figuração social, meninos e meninas brancos, livres e abastados, pois as outras crianças, mesmo que brancas e livres, porém pobres, incluindo neste grupo as pardas, índias e negras, fossem cativas ou forras, eram submetidas à educação do trabalho.

Venâncio aponta a terceira função da criança, talvez a primordial, principalmente para figurações que praticavam uma agricultura familiar, sem grande presença de escravos, voltada para o comércio local:

Nesse universo, os meninos e as meninas viviam ocupados em diversas atividades. Nos censos mineiros elaborados por ordem das Câmaras, crianças cativas ou pobres de apenas três anos eram arroladas como pajens. Quando atingiam os cinco ou seis anos, elas começavam a fazer pequenos serviços, como, por exemplo, levar comida para quem estava trabalhando na roça. Aos sete ou oito, ajudavam na limpeza das plantações, na capina do mato, também fazendo pequenas compras no povoado. Ao atingir a faixa etária entre nove e quatorze anos, as meninas e os meninos apareciam nas listas de habitantes com profissões definidas, tais como costureira ou campeiro (Venâncio, 1997, p. 463).

Os pajens eram crianças que tinham funcionalidades específicas, que estavam a serviço de pessoas de qualidade nas cortes do Velho Mundo. Em Portugal no século XVIII, era o termo tomado com a acepção de menino, ou moço, o pajem do palácio, ou o pajem do príncipe (Bluteau, 1728, p. 183). No entanto, nas terras da Capitania de Minas Gerais, aponta-se que as crianças posicionadas no nível inferior da figuração social eram arroladas pela governança local como pajens. À medida que aquelas crianças escravas ou pobres cresciam, também se tornavam mais complexas suas atividades no mundo do trabalho, haja vista que, quando recém-nascidas, fossem crianças livres, escravas, abastadas, depauperadas ou índias, havia cuidados particulares com os pequenos corpos.

ALGUNS CUIDADOS: BANHOS, ENFAIXAMENTOS E LÍNGUAS DE COBRA...

Na esfera do espaço doméstico não existiam lugares específicos reservados para as crianças; porém, discute-se que, quando as crianças nasciam, em determinadas partes da América portuguesa, recebiam de seus pais cuidados que podemos considerar como especiais, pelo menos nos primeiros dias de vida (Algranti, 1997, p. 152-153).

Talvez tais práticas revelem uma luz para um sentimento de infância no mundo da precariedade colonial, fazendo valer o raciocínio de Colin Heywood (2004, p. 22), para o qual a infância é constituída pelas impressões que os adultos têm das crianças em lugares e tempos diferentes. Os cuidados começavam já nos primeiros minutos de vida:

Seu corpinho molengo era banhado em líquidos espirituosos, como vinho ou caçaça, limpo com manteiga e outras substâncias oleaginosas e firmemente enfaixado.

xado. A cabeça era modelada e o umbigo recebia óleo de rícino misturado à pimenta com fins de cicatrização. Coroando os primeiros cuidados, era fundamental o uso da estopada: “cataplasma confeccionado com a mistura de um ovo com vinho”, aplicado a uma estopa que por sua vez era presa por um lencinho à cabecinha do pequeno para “fortificá-la”. As mães indígenas preferiam banhar-se no rio com seus rebentos. As africanas costumavam esmagar o narizinho de seus pequenos, dando-lhe uma forma que lhes parecia mais estética. Os descendentes de nagôs eram enrolados em panos embebidos numa infusão de folhas, já sorvidas pela parturiente. O umbigo recebia as mesmas folhas maceradas, e num rito de iniciação ao mundo dos vivos, imergia-se a criança três vezes nas águas (Del Priore, 2010, p. 86).

Ronald Raminelli esclarece que o ato de moldar o nariz do recém-nascido também estava presente entre as tribos tupinambás; além do banho de rio, a criança indígena recebia cuidados bastante específicos: tinha o corpo seco, depois untado com óleo, sendo em seguida pintado com urucum e jenipapo. Desta forma, ela estava pronta para o itamongavu, o ritual de bom presságio, cuja função era abrir os caminhos para o futuro guerreiro ou possibilitar o crescimento de uma mulher forte (Raminelli, 2011, p. 13).

Vale apenas destacar que, no mundo colonial português na América (1530-1822), todos os recém-nascidos, sem exceção, fossem livres, escravos, forros, brancos, negros, mestiços, índios, ricos ou pobres, filhos legítimos ou bastardos, deveriam ser batizados e limpos do pecado original herdado de Adão e Eva. Era um cuidado universal, sobretudo com a alma do pequerrucho.

No universo da criança recém-nascida livre, havia uma prática que provavelmente tinha a finalidade de moldar o pequeno corpo, denominada de enfaixamento. Sobre o ato de enfaixar os corpos dos recém-nascidos, Heywood ressalta:

[...] A opinião médica foi aos poucos se tornando hostil à prática de enfaixar as crianças durante os séculos XVII e XVIII. Os críticos afirmavam que a prática restringia a liberdade dos membros jovens, arriscava impedir a respiração da criança e a deixava enrolada em suas próprias urina e fezes por longos períodos. Considerava também que pendurar uma criança enfaixada em um gancho por longos períodos era o máximo de negligência [...] (Heywood, 2004, p. 96).

No entanto, os costumes, o *habitus*, geralmente apresentavam-se com muito mais força que os discursos de alguns estudiosos e críticos de determinadas práticas populares; assim, supõe-se que algumas famílias continuaram enfaixando seus recém-nascidos. Era disseminado também que se devia tomar determinados cuidados com a proteção dos neonatos, principalmente à noite, pois acreditava-se que bruxas tinham o poder de atrofiar os corpos das crianças, sugando o seu sangue.

Para defender os futuros vassallos do rei de Portugal, defumavam-se a casa e a cama do pequeno com arruda, colocavam-se relíquias no quarto e faziam-se orações, assim como também utilizavam-se cabeças e línguas de cobra, espalhando seu fel pela casa inteira, como elementos protetores. O profano e o sagrado se misturavam na função de proteger os pequenos corpos (Del Priore, 1997, p. 311). Como já mencionado, uma vez crescidos, os pequenos corpos ganharam funções específicas e múltiplas no mundo regido pelos adultos, orientado por princípios misóginos.

OUTRAS ATRIBUIÇÕES: INTÉRPRETES, PADRINHOS,
COROINHAS E PEQUENOS CAMARÁRIOS...

No princípio da colonização portuguesa na América, os órfãos vindos do Reino, ou mesmo filhos de luso-americanos, agiam como elos sociais entre a população de nativos e os colonizadores; como *meninos língua*, os pequenos tinham a função de intermediários: eram intérpretes bilíngues, conhecedores dos dialetos indígenas e do português (Del Priore, 1991, p. 15-17). Entre aqueles meninos intérpretes também havia pequenos indígenas convertidos, que poderiam ser pontes entre o Novo e o Velho Mundo:

O registro de “meninos língua” que vinham da Bahia para São Vicente demonstra a mobilidade espacial de crianças e adolescentes riscando o litoral na companhia de irmãos e padres. Mobilidade que em tese deveria alcançar até o Velho Mundo, pois a intenção era a de enviá-las “ao colégio de Coimbra dos quais tenho alguma esperança que serão de Nosso Senhor e que serão proveitosas para nossa companhia se lançarem boas raízes em virtudes; e para esse efeito os mandos e para aprender”, diz uma carta enviada a Santo Inácio de Loyola em 1555. [...] Os indiozinhos convertidos seriam seus embaixadores [...] (Del Priore, 1991, p. 18).

No século XVIII, outras foram as funções atribuídas aos pequenos indivíduos pelos adultos; no extremo sul da América portuguesa, especificamente na vila do Rio Grande, espaço de conflito entre português e castelhanos, identificaram-se crianças de tenra idade na condição de padrinhos de recém-nascidos, contrariando totalmente as normas impostas pela Igreja Católica, em que um homem, para ser fiador espiritual de alguém, deveria ter idade mínima 14 anos, e a mulher, idade mínima de 12 anos, quando também poderiam casar e constituir família (*Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*, 1707, p. 152-153).

Eram os padrinhos tão inocentes quanto seus próprios afilhados. Foi o caso do pequeno Feliciano, filho de Antonio Simões e de Maria Quitéria, batizado no dia 3 de junho de 1748. O menino exerceu pela primeira vez a função de padrinho

em 18 de maio de 1756, com idade de 8 anos, tornando-se fiador espiritual de Joaquim, filho natural de Joana, de nação Mina, escrava do capitão Antônio da Costa. A madrinha do escravinho era a irmã do padrinho, com idade de três anos e alguns meses. Nenhum deles poderia ser responsável por aquele novo cristão! Foi comum na Vila que crianças de famílias aquinhoadas inaugurassem suas carreiras de padrinhos batizado escravos.

A situação repetiu-se com Joaquina, batizada aos 25 de junho de 1757. Com apenas seis anos e alguns meses, tornou-se mãe espiritual de um recém-nascido chamado Joaquim, provavelmente uma homenagem à madrinha, filho de pais livres e naturais das ilhas. A madrinha de pouca idade continuou sendo levada até a pia de batismo e firmando parentescos rituais pelo menos mais sete vezes até o ano de 1762, pouco antes da invasão castelhana da vila. Acredita-se que tal atribuição conferida às crianças nos limites das Américas portuguesa e castelhana estava relacionada à construção de um patrimônio imaterial por parte das famílias para seus filhos, na figura de redes relacionais a partir do compadrio (Hameister, 2006. p. 369-373).

Às crianças também foi atribuída a função de auxiliar os padres durante o rito da missa, como coroinhas. Os pequenos eram elementos de destaque durante a cerimônia, ao lado do cura e sob o olhar dos fiéis. Tal presença no rito foi detectada no testamento do Capitão Manuel Alves de Moraes Navarro, morador na povoação de São Gonçalo, da freguesia da Cidade do Natal, Capitania do Rio Grande do Norte, que declarou em 1797 que em seu sepultamento desejava missa de corpo presente, devendo nela constar vários clérigos e sobretudo coroinhas (Navarro, 1798, fl. 1v).

A criança também esteve presente em outros espaços públicos além das igrejas e capelas. As ruas e os espaços abertos, em momentos festivos, tinham nas crianças não apenas meros expectadores, mas protagonistas. A utilização alegórica das crianças em festas religiosas, caminhando vestidas de anjinhos, ornamentadas com flores e algumas vezes portando estandartes e cruzeiros, foi criada e perpetuada no mundo colonial pela tradição jesuítica. Os pequenos também eram incorporados a festejos em homenagem às autoridades régias, como ocorreu na Capitania do Ceará, no governo de Manuel Inácio de Sampaio:

Pelas sete da noite, doze meninos ricamente vestidos apresentaram uma cena terrível. Eles vinham conduzidos em um carro triunfal e pararam defronte da barraca (onde estava o Governador). Depois de se apearem com seus braços entrelaçados formaram uma cadeia sobre qual uma menina de seis anos adornada dos encantos da inocência passou airoso, e aproximando-se do Governador derramou-lhe sobre a cabeça um sem-número de flores [...] Ela fica ao lado do Governador enquanto os outros apresentam uma contradança engenhosa ao som de música instrumental e no fim arrancando do peito, estes oferecem ao ilustre chefe uma palma de vitória adornada de perpétuas como se dissessem: a paz que gozamos forma a tua imortalidade. Logo trazendo em suas cândidas mãos vários emblemas

abertos em caracteres romanos que significavam todas as ações do governador, as mostram ao espectador (Del Priore, 2000, p. 74).

Aos 10 de maio de 1729, o Capitão-mor da Capitania do Rio Grande do Norte, Domingos de Morais Navarro, escreveu ao rei informando que, tal como tinha sido ordenado pelo Capitão-general de Pernambuco, Duarte Sodré Pereira, tinha festejado de forma digna o casamento dos príncipes. Apesar da pobreza da Capitania, ocorreram nove dias sucessivos de celebrações, havendo “[...] comédias, máscaras, cavalcadas, fogos de artifícios, salvas de artilharia e missa solene cantada e procissão. Ordenou três noites de luminárias e, para dar exemplo, Navarro mandou acender mais de oitenta luzes cada noite no frontispício da casa onde morava” (Possamai, 2013, p. 134-135). Podemos inferir que havia crianças em meio àqueles festejos, assistindo e protagonizando, já que elas eram existentes em todas as figurações humanas.

De norte a sul da colônia, as crianças também estavam presentes no interior das câmaras municipais, participando dos ritos da governança. A aparição dos pequenos em meio aos homens das administrações locais ocorria especificamente no momento da escolha ou eleição dos indivíduos que iriam compor a gestão seguinte, em um ritual denominado de abertura do pelouro (Cunha, 2003, p. 26).

Os nomes cotados eram postos dentro de bolas de cera, e estas eram postas dentro de um saco, que era colocado dentro de um cofre lacrado com três trancas; a criança entrava em cena com a função de revolver o conteúdo do cofre e escolher o pelouro que seria aberto em público pelas autoridades presentes (Ximendes, 2010, p. 60). O pequeno deveria ter no máximo sete anos, estando ainda na idade da inocência (*Ordenações Filipinas*, 1870, p. 144). Por mais sumária e efêmera que fosse a função da criança naquele processo, sua presença representava no imaginário dos adultos a pureza de pecado e corrupção; assim, acreditava-se que a criança daria lisura e honestidade à escolha dos oficiais da câmara.

Acreditamos que tais crianças que abriam pelouros pelas muitas câmaras do mundo colonial português eram meninos de pele branca, livres e possivelmente nascidos de casamentos legítimos, sendo muito provável que fossem filhos ou netos das próprias autoridades locais.

Segundo as Ordenações do Reino, a criança deveria ser um menino, haja vista que um lugar como a câmara, espaço necessariamente masculino, não seria ambiente para uma menina da elite, considerando o quanto era misógina a sociedade do Antigo Regime. No entanto, o mais importante é compreender que tal situação foi um padrão no mundo colonial português, e que a criança naquele contexto era um ser funcional e necessário.

Identificamos tal presença infantil nas câmaras do norte, como em São Luís e Natal, e nas regiões mais meridionais da América portuguesa, como na vila de Curitiba (Ximendes, 2009, p. 3; *Termos de Vereação da Cidade do Natal, 1709-1823*, fls. s/n).

Ao primeiro dia do mês de novembro de mil setecentos e setenta e três anos nesta vila de Curitiba em as casas dos Passos do Conselho dela onde se ajuntaram os oficiais da Câmara os juizes presidentes o Capitão Miguel Ribeiro Ribas e o Tenente Estevão José Ferreira e o vereador mais velho Paulo de Chaves de Almeida e o segundo vereador Francisco de Linhares e o vereador terceiro Manuel Vaz Torres o nosso procurador atual Francisco Teixeira Camelo e estando assim todos juntos nela determinaram abrir-se o primeiro pelouro que fez o Doutor corregedor em correição no qual pelouro se achava feito para oficiais da Câmara e juizes ordinários e juizes de órfãos em cujo digo de órfãos para servirem os três anos vindouros 1774 e de 1775 e de 1776 anos para cuja abertura mandaram convocar os homens da governança e especial aos que se achavam com as chaves do arquivo Antonio Ribeiro do Valle; Antonio José de Andrade e Manuel Joaquim de Jesus; os quais vindo com os ditos oficiais; e abrindo-se o dito arquivo e se tirou dele a bolsa onde se costumam guardar os ditos pelouros em presença de todos os que se achavam presentes se *mandou a um menino inocente metesse a mão e tirasse um dos três pelouros que se achavam dentro da dita bolsa embolados com cera e tirando o menino um dos ditos [...]* (*Boletim do Arquivo Municipal de Curitiba*, 1927, pp. 19-20, grifo nosso).

Utilizadas nas câmaras, nas festas ou nas missas, além das funções e relações sociais já apontadas na pesquisa, as crianças também foram alvos de desejos sexuais dos adultos que estavam em níveis diferentes da estratificação social. Dessa forma, foi no apagar das luzes do século XVI, especificamente no ano de 1591, que o Cônego Jácome de Queiros, de 46 anos de idade, residente em Salvador confessou ao visitador do Santo Ofício que:

[...] uma noite, levou à sua casa uma moça mameluca de 6 ou 7 anos, escrava, que andava vendendo peixe pela rua, e depois de cear e se encher de vinho, cuidando que corrompia a dita moça pelo vaso natural, a penetrou pelo vaso traseiro e nele teve penetração sem poluição. E outra vez, querendo corromper outra moça, Esperança, sua escrava de idade de 7 anos, pouco mais ou menos, a penetrou também pelo traseiro (*Confissões da Bahia, 1591-1592, Primeira Visitaçao do Santo Oficio às partes do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1935, pp. 46-47, *apud* Mott, 1991, p. 46).

A penetração pelo vaso traseiro era a consumação do sexo anal, denominado naquela época como sodomia, crime incontestável para a Igreja Católica. O ato torpe não consistia em uma relação sexual entre um adulto e uma criança, mas no desperdício da semente da vida, o sêmen, que tinha a finalidade de procriação. Salientamos que eram raros os casos de processo da Inquisição que investigavam sodomitas que saciavam seus desejos em corpos infantis (Lima, 2003, p. 12-13; Monteiro, 2005, p. 124).

Em 1752, na região das Minas Gerais, foi identificado mais um caso de sodomia. Agora, tratava-se de uma relação nos moldes da educação helênica: um

professor de primeiras letras e gramática latina que sodomizou seu pupilo de apenas nove anos, que atendia pelo nome de Luiz, filho de Francisco Moreira de Carvalho. Tal relação ilícita, pecaminosa e criminoso aos olhos da sociedade do século XVIII, haja vista a prática do sexo anal, só veio a lume em função das denúncias ao Santo Ofício da Inquisição. Assim, “[...] certo dia, o menino Luiz assim dirigiu a palavra a seu progenitor: Senhor meu pai – meu Mestre João Pereira de Carvalho dormiu comigo por de trás lá na Lagoa” (Mott, 1991, p. 48).

Agora, retrocedendo a visitação do Santo Ofício do final do século XVI, foi possível saber que mulheres adultas também estabeleciam relações íntimas com meninas bem mais jovens, o que foi denunciado aos visitantes:

Pelo que sugere a documentação, muitas mulheres em vias de se casar costumavam extravasar sua sexualidade com relações homoeróticas, fazendo-o, às vezes, com meninas de tenra idade. Assim foi a juventude de Catarina Baroa antes de se casar com o alfaiate Diogo Rodrigues: contado cerca de 15 anos de idade, estava sempre a “brincar” com meninas de dez anos ou menos [...] (Vainfas, 2011, p. 126).

Tais procedimentos, ou atos libidinosos, de adultos sobre as crianças do passado colonial deixa evidente que foi atribuída aos pequenos corpos a função de receptores do prazer carnal. Isso nos permite deduzir que nem todos os homens e mulheres que viveram na América portuguesa traziam consigo o imaginário historicamente construído da criança como um ser puro, imparcial, o anjinho, o que significa um rompimento no padrão de pensamento e comportamento social de determinados indivíduos no mundo em colônia.

Na freguesia da Cidade do Natal, tal como em outras figurações específicas da América portuguesa, atribuiu-se à criança também a função de herdeira e de herança. Tais funções espraiavam-se no território dos sentimentos e da justiça, materializando-se nas folhas dos testamentos, pois somente pessoas de posse poderiam conferir tais atribuições aos pequenos.

Em testamentos da freguesia da Cidade do Natal, foi possível identificar pouquíssimas crianças como herdeiras, mas elas existiam e estavam dispostas em ambos os níveis da estratificação social. Assim foi em 1775, quando Dona Catarina Peralta Rangel, viúva de Antonio Martins Praça, homem que participou da governança da Cidade do Natal, deixou por esmola ao seu

[...] sobrinho Joaquim Lino Rangel [...], o qual tenho em minha casa um molequinho por nome Pedro, o qual é o que me fez dele doação meu marido [...], e assim mais um espadim de prata, uma área grande, uma sarasa de chita, um lençol de pano de linho fino com rendas, e cem mil reis em dinheiro (Rangel, 1775, fl. 3v).

A viúva condicionou o pequeno à função de herdeiro. Sabe-se que se tratava de uma criança, pois Dona Catarina Peralta Rangel designou pessoas para

cuidar da herança do menino, caso ele não tivesse idade para recebê-la na data de seu falecimento. Existia não só uma preocupação da tia em transferir os bens para o pequerrucho, mas também de conservá-los para ele, caso o dito fosse de pouca idade no dia de sua partida para o mundo dos mortos.

Salientamos ainda que o filho do mesmo Joaquim Lino Rangel, um menino de tenra idade, tendo aproximadamente 6 anos de vida, batizado na igreja de Santo Antônio em 1791, também exerceu a função de herdeiro de seu padrinho no ano de 1797, quando o Sargento-mor Manuel de Souza Marinho declarou em seu testamento que deixava para seu afilhado Felix uma faca, um par de colheres e outros garfos (*Assento de batismo*, 1791, fl. 106; Marinho, 1797, fl. 4).

Aos olhos da contemporaneidade, tal legado de talheres de um padrinho para um afilhado de pouca idade não faz sentido algum, pois foge totalmente ao universo da infância construído no século XX; porém, para os homens do século XVIII estes eram bens de suma importância, símbolos de distinção social (Elias, 2011, p. 78).

Em contrapartida, negrinhos, crioulinhos, cabrinhas, mulatinhos, molequinhos, pardinhas, crianças cativas, durante séculos na América portuguesa, assumiram a função de herança. Tais diminutivos são termos originais da documentação consultada. Nos testamentos de Pedro Tavares Romeiro, do Capitão Domingos da Cunha Linhares, da viúva Ana Ferreira de Miranda, de Maria Gonçalves de Novoa e de Dona Custódia do Sacramento, aqueles pequenos foram arrolados como bens móveis (Romeiro, 1777, fl.1v; Linhares, 1769, fl. 4v; Miranda, 1786, fl. 2; Novoa, 1788, fl. 2v; Sacramento, 1792, fl. 2).

No caso específico de Pedro Tavares Romeiro, Capitão de infantaria, em 1777 ele deixou para sua mulher, Dona Ana Maria Marreiro da Silva, um plantel composto de 11 escravos, entre os quais uma menina que atendia pelo nome de Clara, filha dos escravos Antonio Tambo e Maria Joaquina, do gentio de Angola. Neste mesmo contexto, a viúva Ana Ferreira de Miranda, em 1786, declarou deixar como herança quatro escravos, entre eles um escravinho crioulo com idade de quatro meses, batizado com o nome de Gonçalo (Romeiro, 1777, fl. 1v; Miranda, 1786, fl. 2).

Porém, em alguns momentos, os polos funcionais eram invertidos: os pequenos cativos deixavam a função de herança e passavam a ser herdeiros de seus próprios donos, recebendo um pecúlio imaterial denominado liberdade, passando para a condição de libertos. Alguns poucos senhores da freguesia da Cidade do Natal resolveram legar a alforria aos seus pequenos escravos. Foi o que ocorreu em 1770, quando a senhora Januária da Rocha Nunes de Gusmão da Silveira declarou deixar um plantel composto por nove escravos negros e cabras, sendo três crianças e seis adultos. A testamenteira especifica os pequenos cativos: “[...] Luciano cabrinha de idade de nove anos pouco mais ou menos // Antonio cabrinha de idade de um ano // Luiza curiboquinha fêmea de idade de quatro anos [...]” (Silveira, 1770, fl. 2).

No caso da pequena cativa curiboca (mestiço de ascendência indígena), Januária deixa transparecer um sentimento especial, ou melhor, um sentimento de carinho, pois era de sua vontade que Luiza ficasse servindo-a até a sua morte; logo em seguida, a menina seria forra, o dinheiro para tal procedimento saindo da terça parte dos bens. A situação repetiu-se em 1784, quando Dona Maria de Jesus deixou claramente expresso em seu testamento que possuía dois crioulinhos, Luís e Vicente, e que após a sua morte ambos deveriam ser libertos (Jesus, 1784, fl. 2v).

A situação de cativos de tenra idade exercendo a função de herdeiros da liberdade concedida por seus senhores foi uma regularidade, pois na vila do Príncipe, nos sertões da Capitania do Rio Grande do Norte, em 1804, Dona Maria da Conceição assim se expressa em uma carta de alforria:

Digo eu abaixo assinada que entre os mais bens que possuo é assim bem uma escrava meio mameluquinha por nome Mariana idade de dois anos a qual é filha de uma escrava minha que por muita vontade lhe faço esmola fazendo menção no que toca a qual a ei por forra livre, e [...] que de hoje para sempre digo que hoje para todo sempre fica sendo (Macedo, 2008, p. 458).

Os pequenos escravos Luiza, Luís, Vicente e algumas outras crianças escravas espalhadas pela América portuguesa herdaram de seus senhores o bem mais precioso da vida: a liberdade. Lembrando, que mesmo sendo a criança uma liberta, ela continuava presa a outros indivíduos pelas relações de interdependência diretas ou indiretas.

Por fim, percebemos que as crianças, tal como todos os outros indivíduos, estavam presentes tanto no nível superior, quanto no nível inferior da figuração social. Sendo assim, tinham funções específicas atribuídas pelos próprios adultos, que em sociedade compunham redes de relações que condicionavam e moldavam aqueles pequenos indivíduos.

CONCLUSÃO

Todos os indivíduos vivendo em sociedade, não importa o espaço e a temporalidade, constituem figurações, em que as pessoas estão ligadas umas às outras por relações de dependência recíproca. Dessa maneira, não foi diferente nos espaços coloniais do Império português, sobretudo na América, onde as crianças estavam em todos os lugares como resultado direto de relação entre homens e mulheres, tal como em outras partes do globo.

As crianças, como integrantes de redes de relações que começavam no ato do batismo, representavam concretamente elos sociais. Em um mundo regido pe-

los adultos, as crianças cresciam alocadas nos níveis superior ou inferior da estratificação social, sendo condicionadas pelo universo que as cercava e modelas por uma educação cristã católica ou por práticas do mundo do trabalho.

Ao cabo, independentemente se fossem brancas, negras, índias e mestiças, ou mesmo livres, escravas e forras, abastardas ou depauperadas, era função das crianças no passado ser pequenos intercessores ante a Corte Celestial: seriam advogados celestes de seus progenitores, o que configurou uma fantasia coletiva entre os colonos da América portuguesa, sobretudo nos séculos XVIII e início do século XIX, crença elaborada pelos sacerdotes da Companhia de Jesus ainda no século XVI.

Em suma, eram aquelas crianças do passado seres funcionais em um universo relacional, intérpretes de dialetos indígenas, padrinhos de crianças cativas, auxiliares dos padres durante as missas, protagonistas nas festas religiosas e civis, atuando também como pequenos camaristas e auxiliando os vereadores nas eleições.

Assim, fica evidente que as crianças do tempo presente perderam *quase* todas as atribuições conferidas a elas no passado, pois os coroinhas ainda estão presentes nas missas, famílias abastadas ainda deixam heranças para crianças e adolescentes. Apesar de serem consideradas como seres de direitos, as crianças na atualidade, sobretudo as pobres e em condição de abandono, ainda têm muitos de seus direitos negados, e muitas vezes são vítimas de abusos sexuais e de tráfico humano, e engrossam as frentes de trabalho clandestino, seja no Brasil, seja em outros sítios da América Latina.

REFERÊNCIAS

FONTES

- Antonil, André João. *Cultura e Opulência do Brasil*. São Paulo: Edusp/ Belo Horizonte: Itatiaia, 1982 [1711].
- Assentos de batismo*, Cx. única, Maço de 1776-1810 (ACMAN – Arquivo da Cúria Metropolitana da Arquidiocese de Natal).
- Assento de óbito*, Cx. única, Maço de 1795-1845 (ACMAN – Arquivo da Cúria Metropolitana da Arquidiocese de Natal).
- Boletim do Archivo Municipal de Curityba – documentos para a história do Paraná – termos de vereanças*. Dir. de Francisco Negrão. Curityba: Imprensa Paranaense, 1927, v. XXX, p. 19-20. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/Boletins%20AMC/Volume_30.pdf> Acesso em: 24 mar 2015.
- Bluteau, Raphael. *Vocabulario portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico* [...] Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesu, 1712-1728 (8 vols.).

- Convenção sobre os direitos da criança*. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso em: 18/09/2017.
- Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, feitas, ordenadas pelo Ilustríssimo, e Reverendíssimo Senhor Sebastião Monteiro da Vide, bispo do dito Arcebispado, e do Conselho de Sua Majestade: propostas, e aceitas em o sínodo Diocesano, que o dito Senhor celebrou em 12 de junho do ano de 1707*. Estudos introdutórios e edição de Bruno Feitler, Everton Sales Souza; Istvan Jancsón e Pedro Puntoni. São Paulo: Edusp, 2010.
- Estatuto da criança e do adolescente*. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/caopca/eca_annotado_2013_6ed.pdf. Acesso em: 18/09/2017.
- Gusmão, Alexandre de. *Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia*. Edição, apresentação e notas de Renato Pinto Venâncio e Jânia Maria Martins. São Paulo: Martins Fontes, 2004 [1685].
- Jesus, Dona Maria de. *Testamento*. Cidade do Natal/ Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, 1784. (Documento manuscrito sob a guarda do Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte).
- Linhares, Capitão Domingos da Cunha. *Testamento*. Cidade do Natal / Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, 1769 (Documento manuscrito sob a guarda do Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte).
- Lunário Perpétuo: prognóstico geral e particular para todos os reinos e províncias – regras para fazer prognósticos sobre a falta ou abundância de cada ano; trabalhos que se devem fazer nos campos e jardins; artes de descobrir as águas sem auxílio de vedores; aplicação medicinal de plantas, frutos e sementes dos campos; remédios universais para curar doenças nos homens; receitas diversas para enfermidade nos animais; equações do tempo e arte de fazer relógio de sol; diversas instruções agrícolas, etc*. Trad. António da Silva Brito. Lisboa: António Maria Pereira Livraria e Editora, 1955.
- Marinho, Sargento-mor Manuel de Souza. *Testamento*. Cidade do Natal/ Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, 1797 (Documento manuscrito sob a guarda do Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte).
- Miranda, Viúva Ana Ferreira de. *Testamento*. Cidade do Natal/ Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, 1786 (Documento manuscrito sob a guarda do Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte).
- Navarro, Capitão Manuel Alves de Moraes. *Testamento*. Cidade do Natal/ Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, 1798 (Documento manuscrito sob a guarda do Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte).
- Novoa, Maria Gonçalves de. *Testamento*. Cidade do Natal / Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, 1788 (Documento manuscrito sob a guarda do Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte).
- Ordenações Filipinas*. Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/ordenacoes.htm>. Digitalização com base na cópia de 1870.

- Pinto, Luiz Maria da Silva. *Diccionario da Lingua Brasileira por Luiz Maria da Silva Pinto*, natural da Provincia de Goyaz: Typographia de Silva, 1832.
- Rangel, Dona Catarina Peralta. *Testamento*. Cidade do Natal/ Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, 1775 (Documento manuscrito sob a guarda do Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte).
- Romeiro, Pedro Tavares. *Testamento*. Cidade do Natal/ Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, 1777 (Documento manuscrito sob a guarda do Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte).
- Sacramento, Dona Custódia do. *Testamento*. Cidade do Natal/ Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, 1792 (Documento manuscrito sob a guarda do Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte).
- Silva, Antonio de Moraes. *Diccionario da lingua portugueza - recompilado dos vocabularios impressos ate agora, e nesta segunda edição novamente emendado e muito acrescentado*, por Antonio de Moraes Silva. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1789.
- Silveira, Dona Januária da Rocha Nunes de Gusmão da. *Testamento*. Cidade do Natal/ Freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, 1770 (Documento manuscrito sob a guarda do Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte).
- Termos de vereação da Cidade do Natal*. Livros: 1709-1823 (AIHGRN – Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte)

BIBLIOGRAFIA

- Algranti, Leila Mezan. “Família e vida doméstica”, in: Novais, Fernando A. (dir.); Mello e Souza, Laura de (org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, pp. 83-154.
- Cascudo, Luís da Câmara. *Anúbis e outros ensaios: mitologia e folclore*. 2. ed. Rio de Janeiro: Funarte e Achiamé/ Natal: UFRN, 1983.
- Costa, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- Cunha, Fernando. *Elites políticas municipais no Brasil-colônia: homens-bons da Curitiba setecentista*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Paraná-UFPR, Curitiba, 2003.
- Del Priore, Mary. “O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia”, in: Del Priore, Mary (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 10-27.
- _____. “Ritos da vida privada”, in: Novais, Fernando A. (dir.); Mello e Souza, Laura de (org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, pp. 275-330.
- _____. *Festa e utopias no Brasil colonial*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

- _____. “O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o Império”, in: Del Priore, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 84-106.
- Elias, Norbert. *Introdução à sociologia*. Trad. Maria Luiza Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1980.
- _____. *A sociedade dos indivíduos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- _____. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Tradução Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. *A solidão dos moribundos: envelhecer e morrer: alguns problemas sociológicos*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001a.
- _____. *Escritos & ensaios. Vol. 1: Estado, processo, opinião pública*. Trad. Sérgio Benevides, Antonio Carlos dos Santos e João Carlos Pijnappel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- _____. *O processo civilizador. Vol. 1: Uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- Faria, Sheila de Castro. “A propósito das origens dos enjeitados no período escravista”, in: Venâncio, Renato Pinto (org.). *Uma história social do abandono de crianças: de Portugal ao Brasil – séculos XVIII-XX*. São Paulo: Alameda, 2010, pp. 81-98.
- Goldschmidt, Eliana. “Compadrio”, in: Silva, Maria Beatriz Nizza da (coord.). *Dicionário da História da Colonização Portuguesa no Brasil*. Lisboa: Verbo, 1994.
- Hameister, Martha Daisson. *Para dar calor à nova povoação: estudo sobre estratégias sociais e familiares a partir dos registros batismais da vila do Rio Grande (1738-1763)*. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.
- Heywood, Colin. *Uma História da Infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Lima, Lana Lage de Gama. Sodomia e pedofilia no século XVII: o processo de João da Costa, in: *Simpósio Nacional de História XXII – História, acontecimento e narrativa*, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003. João Pessoa: ANPUH, 2003, pp. 1-15.
- Macedo, Helder Alexandre Medeiros. “Escravidão indígena no sertão da Capitania do Rio Grande do Norte”, *Revista Brasileira de História*, 28 (56):449-462, dez. 2008.
- Monteiro, Alex Silva. *A heresia dos anjos: a infância na inquisição portuguesa nos séculos XVI, XVII e XVIII*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense-UFF, Niterói, 2005.
- Monteiro, Denise Mattos. *Introdução à História do Rio Grande do Norte*. Natal: UFRN, 2000.
- Mott, Luiz. “Pedofilia e pederastia no Brasil antigo”, in: Del Priore, Mary (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991, pp. 44-60.
- Possamai, Paulo Cesar. “Festas reais: celebrações da monarquia portuguesa na Na-

- tal setecentista”, in: Macedo, Helder Alexandre Medeiros de; Santos, Rosenilson da Silva. (org.). *Capitania do Rio Grande: histórias e colonização na América portuguesa*. Natal: UFRN, 2013, pp. 125-140.
- Raminelli, Ronald. “Eva tupinambá”, in: Del Priore, Mary (org.); Pinsky, Carla Bassanezi (coord.). *História das mulheres no Brasil*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2011, pp. 11-44.
- Vainfas, Ronaldo. “Homoerotismo feminino e o Santo Ofício”, in: Del Priore, Mary (org.); Pinsky, Carla Bassanezi (coord.). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011, pp. 115-140.
- Venâncio, Renato Pinto. “Maternidade negada”, in: Del Priore, Mary (org.). Bassanezi, Carla (coord.). *História das mulheres no Brasil*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- Ximendes, Carlos Alberto. “Nomes no pelouro”: as eleições da Câmara de São Luís, durante a segunda metade do século XVII, in: *Simpósio Nacional de História XXV – História e Ética*, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009. Fortaleza: ANPUH, 2009, p. 1-9.
- _____. *Sob a mira da Câmara: viver e trabalhar na cidade de São Luís (1644-1692)*. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal Fluminense-UFF, Niterói, 2010.

ARTIGO RECEBIDO EM 17/05/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 13/06/2018

RESUMO: Nas sociedades ocidentais do presente, a criança é considerada um ser de direito e protegida pelo Estado. Mas nem sempre foi assim. Em temporalidades passadas, as crianças integravam com muito mais efetividade o mundo dos adultos. Assim, a finalidade deste trabalho é demonstrar como as crianças tiveram no passado colonial, especificamente na América portuguesa, funções múltiplas atribuídas pelos adultos nos espaços relacionais em que viviam. Para isso, foram investigados documentos paroquiais, cartoriais, administrativos, entre outros. Tudo analisado à luz de referenciais da história social.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Sociedade. América portuguesa.

ABSTRACT: In current western societies, the child is considered as a being of rights and protected by the State. However, it has not always been like that! In past times, children used to take part in the world of adults with much more effectivity. Thus, the aim of this work is to show how the child in the colonial past, specifically in the Portuguese America, had multiple functions attributed by adults in the relational spaces they lived in. For this, parochial documents, registry reports, administrative documents, among others, were investigated. Everything analyzed in the light of the references of the Social History.

KEYWORDS: Child. Society. Portuguese America.

Veja e CartaCapital: a polarização dos discursos acerca do processo de destituição de Dilma Rousseff

FRANCIELLE APARECIDA ALVES

Graduada em História pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).
e-mail: franncyele_alves@hotmail.com.



O IMPEACHMENT DE DILMA ROUSSEFF

Um dos princípios fundamentais de uma sociedade democrática é a possibilidade de a população escolher os seus representantes políticos, por isso, muitos consideram o impeachment¹ um evento traumático, uma vez que ele anula todos os votos que foram depositados no agente público cassado. Portanto, ainda que ele seja uma ferramenta legítima, instituída pela constituição, o processo é visto com grande cautela.

Apesar de ser, como dito, um evento traumático, sendo o último recurso utilizado para o afastamento de um agente público do poder, o processo aberto em 2015, contra Dilma Rousseff (PT) não representa um fato inédito na história do país. Em 1954, foi aberto um pedido de impeachment contra o então presidente Getúlio Vargas, acusado de favorecer o *Jornal Última Hora*. O pedido contra o então presidente foi votado e rejeitado pela Câmara dos Deputados. Em 1992, o presidente Fernando Collor de Melo, primeiro presidente eleito por voto direto após um hiato democrático no país, foi acusado de tráfico de influência e corrupção, e com isso, foi aberto um pedido de impeachment contra seu mandato. A constituição define que apenas um agente político em exercício da sua função pode sofrer o processo de impeachment, por isso, Collor renunciou ao seu cargo antes de o processo ser

¹ O impeachment é uma ferramenta jurídica que tem o poder de afastar agentes públicos de seus cargos, seja no âmbito nacional ou estadual, caso pese contra eles comprovadas denúncias de crimes de responsabilidade, que representam infrações político-administrativas. O impeachment não tem como objetivo a aplicação de uma pena no âmbito criminal, “[...] mas sim o afastamento do agente e como sanção a perda dos direitos políticos, portanto, impede que aquele que decaiu da confiança do povo devido a más condutas e delitos permaneça no cargo” (Goes; Medeiros, 2011, p. 4).

concluído. Ainda assim, em 29 de dezembro de 1992, o ex-presidente foi condenado pelo Senado Federal e teve os seus direitos políticos cassados pelos oito anos seguintes (Coelho; Viechinesk, 2016).

O impeachment precisa seguir um processo legal para garantir sua idoneidade, legitimidade e, principalmente, garantir uma ampla defesa para aquele que está sendo julgado. O processo se inicia com uma denúncia protocolada na Câmara dos deputados. A denúncia contra a presidente Dilma Rousseff foi elaborada pelos juristas Miguel Reale Jr., Hélio Bicudo e Janaína Paschoal, e foi apresentada à Câmara em setembro de 2015.

A principal fundamentação técnica da acusação baseou-se na Lei de Responsabilidade Fiscal². Os juristas acusavam a presidente de cometer crime fiscal, por meio das chamadas “pedaladas fiscais”. *Pedaladas Fiscais* é um termo coloquial usado para designar manobras orçamentárias, nas quais o Tesouro Nacional atrasa, propositalmente, os pagamentos das contas (a bancos públicos ou privados), a fim de “maquiar” as contas do governo, apresentando despesas menores do que realmente são. Deste modo, se o pagamento não é executado, logo a despesa que ele geraria não consta das contas do governo, dando a impressão de que ele está gastando menos do que o real³. Acusação e defesa se basearam na Lei de Responsabilidade Fiscal para defender suas posições. A acusação alegava que os atrasos seriam uma operação de crédito, como se o governo tivesse tomado empréstimos das instituições financeiras. Já a defesa alegava que os atrasos nas contas não foram empréstimos, foram apenas atrasos.

Em dezembro de 2015, a denúncia foi acolhida pelo então presidente da câmara, Eduardo Cunha (PMDB). Aqueles que denunciavam a idoneidade e a legitimidade do processo de impeachment alegavam que Eduardo Cunha só aceitou a denúncia como uma forma de retaliação ao partido da presidente, pois o partido havia anunciado que votaria a favor da continuidade do processo de cassação do mandato de Cunha no Conselho de Ética⁴. Sendo assim, o Presidente da Câmara não teria legitimidade para comandar um processo de impeachment contra a Presidente da República. Apesar dos protestos do governo e de diferentes setores da sociedade, que denunciavam o processo aberto como algo essencialmente político e não jurídico, o rito de impeachment prosseguiu.

² Lei Complementar nº 101/2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal.

³ “A guerra jurídica do impeachment: do que Dilma é acusada?”. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/28/politica/1472412248_958761.html. Acesso em 20 de out. 2017.

⁴ Em outubro de 2015, deputados do PSOL e da REDE entregaram ao Conselho de Ética da Câmara uma representação pedindo a cassação do mandato do deputado Eduardo Cunha (PMDB), alegando quebra de decoro. Naquele momento o deputado já havia sido denunciado ao Superior Tribunal Federal por suspeita de ter recebido propina em uma investigação da Operação Lava Jato. Além disso, o deputado também era acusado pelo governo suíço de lavagem de dinheiro e corrupção.

Em dezembro de 2015, foi formada uma comissão especial para analisar a denúncia contra a presidente, no entanto, a comissão era constituída por deputados de partidos declaradamente favoráveis ao impeachment. Isso fez com que a comissão fosse anulada pelo Superior Tribunal Federal (STF). O STF exigiu que fosse formada uma nova comissão, composta por representantes de todos os partidos, proporcionalmente. Em março de 2016, sessenta e cinco deputados foram escolhidos para formar essa comissão. No dia 11 de abril, o parecer da comissão foi apresentado pelo deputado Jovair Arantes (PTB-GO), e o relator entendeu haver indícios de que a presidente havia cometido crimes de responsabilidade fiscal, passíveis do impeachment, ao permitir as “pedalas fiscais” e editar decretos de créditos sem autorização do Congresso Nacional. O parecer foi aprovado por 38 votos a favor e 27 contra, e com isso, foi recomendada a abertura do inquérito contra a presidente.

No dia 17 de abril de 2016, em uma sessão histórica, 367 deputados votaram a favor da abertura do processo de impeachment contra a presidente. As falas dos parlamentares favoráveis à abertura do inquérito contra Rousseff reforçaram a narrativa daqueles que eram contrários ao impeachment, uma vez que diversos deputados elencaram motivos pessoais e interesses essencialmente políticos para respaldarem seus votos, ignorando os crimes de responsabilidade fiscal dos quais a presidente estava sendo acusada. Questionava-se ainda a credibilidade desses parlamentares para julgar a presidente, uma vez que mais da metade deles respondia ou já havia sido condenada em processos na justiça eleitoral. De acordo com dados levantados pela estatal “Empresa Brasil de Comunicação” (EBC),

dentre os parlamentares que se posicionaram favoravelmente ao prosseguimento do processo de impeachment (367 deputados), 58,58% (215 deputados) possuem algum questionamento jurídico. Já entre os que votaram a favor do governo (137 deputados), 56,83% (79 deputados) respondem ou já foram condenados em algum processo. Entre deputados ausentes ou que se abstiveram de votar (9 deputados), 55,55% têm pendências judiciais. Os processos estão em diversas instâncias e vão desde crimes eleitorais até processos de má gestão do dinheiro público e corrupção.⁵

A imprensa acompanhou de perto a abertura do processo de impeachment na Câmara – a sessão foi televisionada ao vivo pela maior emissora do país. A partir desse momento, as disputas de narrativas que marcariam todo o processo se intensificaram. Dessas narrativas que surgiram, duas ganharam destaque e dividiram o país em dois lados: os que classificaram o processo em curso como um *golpe*

⁵ Para conferir o levantamento da EBC: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-04/cerca-de-60-dos-deputados-que-julgaram-dilma-tem-pendencias-na-justica>. Acesso em: 19 de out. 2017.

parlamentar e aqueles que pregavam a legitimidade do *impeachment* em andamento. Grande parte da imprensa brasileira articulou-se em volta dessas duas narrativas.

Em abril de 2016, a denúncia contra a presidente Dilma Rousseff seguiu para o Senado Federal. O Superior Tribunal Federal havia determinado, em dezembro de 2015, que o Senado formasse uma comissão para analisar a abertura do inquérito contra a presidente. Deste modo, quando o processo chegou ao Senado, as denúncias já haviam sido analisadas por uma comissão especial. A comissão havia sido formada por 21 senadores, tendo como relator o senador Antônio Anastasia (PSDB-MG).

No dia 4 de maio de 2016 o relator apresentou um parecer favorável à admissibilidade da abertura do processo contra o mandato da presidente Dilma Rousseff. De acordo com o senador, existiam indícios materiais o suficiente que comprovariam que a presidente havia cometido crimes fiscais. No parecer, o relator critica a narrativa de golpe, alegada pelo governo.

Nesse cenário, a alegação de que o presente *impeachment* é um golpe é absolutamente descabida e desprovida de amparo fático e legal. Pelo contrário, o *impeachment* é justamente um mecanismo constitucional que previne rupturas institucionais, repito. Desse modo, desde já, merece contraponto a estratégia da defesa de desqualificar o instituto do *impeachment*, o procedimento em curso, os autores da denúncia e os segmentos e parlamentares apoiadores da iniciativa, associando-os, com alarde na esfera interna e internacional, às práticas golpistas e à quebra da ordem democrática (Parecer do Senado, 2016, p. 21).

No parecer, o senador tece duras críticas à defesa da ex-presidente e à sua figura, ao rebater o discurso da defesa de que o *impeachment* seria uma investida golpista. O parlamentar faz menção aos índices de popularidade da presidente e à rejeição que ela estava vivendo naquele momento. O senador responsável pela relatoria do *impeachment* é filiado ao principal partido de oposição ao governo da ex-presidente Dilma Rousseff, e deste modo, sua ofensiva não surpreendeu.

A comissão especial do *impeachment* no Senado aprovou o parecer, sendo quinze votos favoráveis e cinco contra. Com a admissibilidade da denúncia, o parecer foi votado no plenário do senado e, com 55 votos favoráveis e 22 contra, foi aprovada a abertura do processo contra a presidente. Assim, Dilma Rousseff foi afastada provisoriamente de seu cargo até que o processo chegasse ao fim. A Presidência da República foi assumida, interinamente, pelo vice-presidente Michel Temer (PMDB). Temer e Rousseff haviam cortado suas relações políticas em dezembro de 2015. O rompimento foi oficializado em março de 2016, quando o partido do vice-presidente deixou a base do governo⁶.

⁶ *El País Brasil*. PMDB abandona Dilma e celebra mais um passo para “Temer Presidente”: Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/30/política/1459293666_164652.html. Acesso em: 30 de set. 2017.

Entre os meses de junho e agosto de 2016 o processo foi analisado pelo Senado Federal. Durante esse tempo, o Senado foi presidido pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal, Ricardo Lewandowski, que tinha a missão de garantir a legalidade do processo. Ao longo desse período, foram apresentadas provas contra e a favor da presidente afastada; foram ouvidas testemunhas de acusação e de defesa. A parte jurídica do processo girou em torno da interpretação da Lei de Responsabilidade Fiscal.

Dilma Rousseff foi convocada pela comissão do Senado para prestar esclarecimento, contudo, absteve-se de comparecer pessoalmente, manifestando sua defesa por meio de uma carta apresentada por seu advogado, Dr. José Eduardo Cardoso. Na carta, Rousseff defende-se das acusações e faz denúncias contra o processo em julgamento. A presidente afastada acusa o impeachment de ser uma articulação escusa, promovida por seus opositores políticos, na tentativa de assumirem a presidência do país por vias não eleitorais.

Sou alvo dessa farsa porque, como Presidenta, nunca me submeti a chantagens. Não aceitei fazer concessões e conciliações escusas, de bastidores, tão conhecidas da política tradicional do nosso país. Nunca aceitei a submissão, a subordinação e a traição dos meus eleitores como preço a pagar pelos acordos que fiz. É por ter repellido a chantagem que estou sendo julgada. Este processo de *impeachment* somente existe por eu ter rechaçado o assédio de chantagistas (Rousseff, 2016, pp. 5-6).

A presidente termina sua carta fazendo a defesa do seu mandato e reafirmando que um processo de impeachment sem que a idoneidade de todos os envolvidos seja confirmada, sem que os crimes de responsabilidade pelos quais a pessoa julgada está sendo acusada sejam devidamente comprovados, fere a democracia e coloca em risco o estado democrático de direito.

A comissão do Senado elaborou um novo parecer favorável à instauração do processo de impeachment. Entre os dias 26 e 29 de agosto ocorreu a sessão de julgamento, novamente defesa e acusação foram ouvidas. No dia 30 de agosto, Dilma Rousseff passou por uma sabatina no Senado Federal, durante uma sessão que durou cerca de quatorze horas, e a presidente respondeu às perguntas de 48 senadores. Em sua fala final, dirigidas aos senadores, a presidente lembrou o quanto um impeachment pode ser traumático para uma democracia.

Lembrem-se que, no regime presidencialista e sob a égide da nossa Constituição, uma condenação política exige obrigatoriamente a ocorrência de um crime de responsabilidade, cometido dolosamente e comprovado de forma cabal. Lembrem-se do terrível precedente que a decisão pode abrir para outros presidentes, governadores e prefeitos. Condenar sem provas substantivas. Condenar um inocente. Faço um apelo final a todos

os senadores: não aceitem um golpe que, em vez de solucionar, agravará a crise brasileira. [...] Não se trata de um golpe como aqueles que nós todos – que têm a minha idade, um pouco menos, um pouco mais – sofreremos ao longo de nossa juventude. Mas não é possível supor que quando se faz exceções se tira um presidente eleito, sem crime de responsabilidade, este ferimento será muito difícil de ser curado (Rousseff, 30 de agosto de 2016).

No dia 31 de agosto, em um plenário com todos os 81 senadores da república presentes, Dilma Rousseff perdeu seu mandato, com 61 votos a favor da cassação e 20 contra. Entretanto, os seus direitos políticos foram mantidos. Isso serviu de coro aos discursos daqueles que acusavam o impeachment de ser um golpe parlamentar, pois se a presidente é realmente culpada de cometer crimes de responsabilidade, por que manter os seus direitos políticos?

O rito do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff durou nove meses, entre os anos de 2015 e 2016. Ao final, a primeira mulher eleita para o mais alto cargo do executivo do país foi destituída, e com isso, mais de 54 milhões de votos foram anulados.

IMPEACHMENT: ANTECEDENTES

Compreender os antecedentes do processo que destituiu a presidente Dilma Rousseff do poder, de certa forma, é tentar compreender o Brasil recente. Podemos acordar com os que dizem que o impeachment começou a ser construído nas “Jornadas de Junho” de 2013. Ou podemos concordar com aqueles que entendem que o impeachment nasce no momento em que Dilma Rousseff derrota o candidato da oposição, Aécio Neves (PSDB), no segundo turno da eleição de 2014. Podemos recuar mais ainda e nos alinhar aos discursos daqueles que alegam que o impeachment começou a ser construído em 2003, quando o PT alcançou a presidência da república com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva.

Os atos de junho de 2013 tiveram início em São Paulo, por meio do Movimento Passe Livre, que reivindicava o não aumento das tarifas dos ônibus e dos metrô da capital paulista. Logo, o movimento ganhou as ruas do país transformando-se em manifestações históricas. Inicialmente os protestos tinham foco em políticas locais, e nesse momento, a grande imprensa se colocou contra as manifestações e sua cobertura negativava as ações dos manifestantes. As manifestações logo foram capitaneadas por diferentes grupos, e os protestos, antes em nível municipal, passam para a esfera federal. De acordo com o sociólogo Jessé de Souza (2016), a partir do momento em que os manifestantes passam a levantar pautas federais e fazer críticas ao governo federal, o tom da grande imprensa muda:

O Protesto passou de a ser definido como pacífico, a bandeira brasileira se tornou seu símbolo. Agora os protestos eram tidos como “expressão democrática” e já não

se dizia que causava tumulto ou prejuízo ao trânsito. O sentido mudou de negativo para positivo. A ênfase em bandeiras específicas, como os protestos contra os gastos da copa do mundo, PEC 37 e, em sentido abstrato, contra a corrupção, se iniciaram e consolidaram a federalização aberta do movimento (Souza, 2016, p. 90).

A federalização dos protestos teve enormes consequências negativas para a imagem de Dilma Rousseff e seu partido, e os índices de popularidade da presidente despencaram consideravelmente durante as manifestações. “A rejeição também aumentara de inexpressivos 7% para 25%. Sucesso total da violência simbólica” (Souza, 2016, p. 95). Ainda de acordo com o autor, esse seria, efetivamente, o início do processo que culminaria na destituição da presidente do poder.

A eleição presidencial de 2014, especialmente o segundo turno, foi marcada pela polarização: dizia-se que dois projetos de Brasil estavam em disputa⁷. Diversos grupos se organizaram em defesa desses dois projetos e, portanto, a favor dos candidatos que os representavam. A imprensa serviu de arena para que os projetos fossem discutidos; os veículos de comunicação não se intimidaram ao escolherem seus lados. No mês em que os candidatos chegaram ao segundo turno a revista *CartaCapital*⁸ lançou um editorial denominado de “Dilma e a esperança”, no qual o diretor de redação da revista, Mino Carta, deixava claro seu posicionamento: “*CartaCapital* apoia a reeleição porque sabe que o PSDB é a direita e uma vitória tucana significaria o retorno ao passado”. A revista *Veja*⁹ trouxe uma entrevista com o candidato, cuja manchete era: “Aécio sem medo do PT”, e o conteúdo trazia ataque ao partido opositor na disputa “[...] Aécio Neves enfrentou a mais suja campanha do PT depois de aparecer na liderança nas pesquisas”. As disputas discursivas de ambos os veículos marcariam as eleições e todo o processo que viria a seguir.

No dia 26 de outubro de 2014, Dilma Rousseff se reelegeu para o seu segundo mandato, com 51,6% contra 48,3% de Aécio Neves. Os grupos políticos e os grupos da sociedade civil que queriam Dilma Rousseff e o PT fora da presidência

⁷ Correndo o risco de empobrecer a complexidade do tema, podemos sintetizar os dois projetos que estavam em disputa da seguinte forma: de um lado, o Brasil desenvolvimentista, defendido pelo PT, que na última década se destacou por ter elaborado diferentes programas sociais que proporcionaram o aumento da transferência de renda e, com isso, o nascimento de uma nova classe trabalhadora, que, na concepção da filósofa Marilena Chaui (2016), apresentada em um artigo para o livro *Por que gritamos golpe?*, é muito mais complexa e difícil de definir; e de outro, o projeto neoliberal, defendido pelo PSDB, que prega, entre outras coisas, menor participação do Estado na economia e a redução de “gastos” com políticas que visam promover a redução das desigualdades sociais.

⁸ *CartaCapital*. *Dilma e a esperança*. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/revista/820/dilma-e-a-esperanca-6455.html>>. Acesso em: 03 de out. 2017.

⁹ *Veja*. *Aécio sem medo*. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/politica/aecio-sem-medo-pt/>>. Acesso em: 03 de out. 2017.

da República passaram a se articular de forma a abstruir seu governo e impedir que ela concluísse seu mandato. Deste modo, entre 2014 e 2016, o governo de Dilma Rousseff enfrentou uma ofensiva sistemática promovida por movimentos sociais, que se definem neoliberais, como o Movimento Brasil Livre¹⁰. Esses movimentos conquistaram certa adesão social e se articularam juntamente com partidos políticos de oposição e com entidades representativas de setores da economia, como a Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP), para reivindicar o impeachment da presidente. Esses grupos se uniram em volta de uma bandeira que pregava o combate à corrupção. O principal alvo desse discurso anticorrupção foi o PT, partido da presidente. E ainda que diversos grupos contrários ao impeachment tenham, igualmente, se mobilizado para defender o mandato de Dilma Rousseff, os parlamentares favoráveis ao impeachment viram nos movimentos pró-impeachment o respaldo social que precisavam para destituir a presidente.

Apesar da ofensiva contra seu governo, Dilma Rousseff contou com o apoio de diferentes movimentos sociais, como, por exemplo, o apoio de movimentos estudantis, representados pela União Nacional dos Estudantes (UNE)¹¹ e pela União Brasileira dos Secundaristas (UBES)¹². Além desses movimentos, diferentes atores sociais, como líderes de movimentos sociais, artistas, jornalistas e intelectuais defenderam o mandato da presidente. Em sua defesa, o partido da presidente contava ainda com uma trajetória de inegáveis conquistas no campo social. Além do mais, todo o contexto político do momento – uma síntese aqui não conseguiria dar conta da complexidade – endossava os discursos de que o processo aberto contra a presidente era essencialmente político, e não jurídico. Todos esses fatores colaboraram para uma contraofensiva.

Os protestos pró-impeachment se tornaram históricos, pois conseguiram levar milhões de pessoas às ruas. As manifestações organizadas por esses grupos ficaram marcadas não só por reunirem pessoas que eram contra o governo de Dilma Rousseff, mas também por levarem às ruas sujeitos que se diziam simpatizantes de uma intervenção militar e outros poucos que alegavam ser monarquistas. Não menos importantes foram os protestos organizados por aqueles que eram contra o impeachment. Eles conseguiram mobilizar diferentes setores da socie-

¹⁰ O Movimento Brasil Livre liderou as manifestações pró-impeachment. Intitulando-se um movimento social apartidário e com ideais liberais, suas lideranças foram alçadas ao posto de celebridades. A jornalista Marina Amaral, no livro *Por que Gritamos Golpe?* busca compreender como se deu a ascensão do MBL.

¹¹ “*Une se posiciona contra o Impeachment de Dilma Rousseff!*” Para conferir a nota oficial da UNE: <https://www.une.org.br/noticias/une-se-posiciona-contra-impeachment-de-dilma-rousseff/>.

¹² “*A tentativa de golpe precisa ser barrada!*”. Para conferir o manifesto da UBES contra o impeachment: <http://ubes.org.br/2016/assim-como-ha-muito-tempo-encabecemos-o-processo-democratizacao-do-nosso-pais-hoje-lutamos-pela-legalidade-a-tentativa-de-golpe-precisa-ser-barrada/>. Acesso no dia 3 de outubro de 2017.

dade, sujeitos esses que alegavam defender mais do que o mandato de uma presidente legitimamente eleita: eles estariam defendendo a democracia do país, pois, de acordo com eles, impeachment sem crime de responsabilidade é golpe e abre espaço para um precedente perigoso. Contudo, diferentemente dos seus opositores, eles não contaram com uma importante colaboração: o apoio da *grande imprensa*.

VEJA E CARTACAPITAL: NARRATIVAS SOBRE O IMPEACHMENT DE DILMA ROUSSEFF

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em 1948, pós-Segunda Guerra Mundial, afirma que todas as pessoas têm direito à informação e à liberdade de expressão. Na imprensa, a liberdade de expressão é manifestada por meio dos diferentes veículos de comunicação. No entanto, no Brasil, o direito à informação fica comprometido, uma vez que os principais veículos de comunicação estão concentrados em monopólios midiáticos pertencentes a poucas famílias. No contexto político de 2016, a grande imprensa brasileira assumiu uma posição favorável ao impedimento da presidente e beneficiou editorialmente as manifestações pró-impeachment. Assim, como destaca Hebe Oliveira (2016, p. 3), houve

[...] uma cobertura da imprensa privada favorável às manifestações pró-impeachment, com abertura de páginas inteiras ao evento, imagens aéreas, fotos abertas em grandes proporcionais, além dos destaques para os números dos manifestantes, como forma de superdimensionar um apoio da ampla maioria da população brasileira à deposição da presidenta. Em contrapartida, as manifestações favoráveis ao governo de Dilma Rousseff seguiram uma cobertura enxuta, com pouca ênfase nas primeiras páginas e interior, expressas ainda em fotos fechadas, sem grandes ângulos de aberturas, bem como o destaque em números pequenos, como forma de confirmar o pouco apoio da opinião pública à presidenta.

Os veículos que apoiaram o impeachment são acusados de ter empobrecido o debate. Isso porque muitos deles não fizeram questão de apresentar todas as nuances que envolviam o processo, ou seja, os diferentes interesses políticos e econômicos que estavam em jogo.

Durante a campanha pela derrubada da presidenta eleita, as regras básicas de jornalismo foram mandadas às favas. A noção básica de “ouvir o outro lado” foi liquidada. Os acusados não tiveram direito a voz nas mídias [...]. Os programas de “debate” receberam por meses apenas aqueles convidados que se dispuseram a emitir declarações contra o governo; intelectuais, artistas e políticos de esquerda

foram vetados dos jornais, revistas e emissoras de TV e rádio. A única exceção ficou por conta da *Folha de S. Paulo*, que manteve alguns articulistas de esquerda para manter a rota bandeira da “pluralidade” (Lopes, 2016, p. 123).

De acordo com o Mauro Lopes (2016), quatro grupos midiáticos foram decisivos para a construção da narrativa que pregava a legitimidade do impeachment: Grupo Folha (Folha de S. Paulo); Grupo Globo (*Jornal O Globo*); Grupo Estado (*O Estado de S. Paulo*) e Grupo Abril (*Revista Veja*). A participação desses grupos midiáticos remeteu a outro período da história do Brasil, o golpe civil-militar de 1964, que contou com o mesmo apoio editorial. Ainda que os contextos sejam diferentes, que os agentes políticos no poder sejam outros, a comparação do apoio desses veículos na deposição de João Goulart em 1964, e de Rousseff em 2016, demonstra que os sujeitos que dominam a imprensa ainda são os mesmos.

Ainda que a diferença de alcance dos discursos propagados por veículos de comunicação da *grande imprensa* e da *imprensa alternativa* seja enorme, a última se encarregou de fazer a contra-narrativa da legitimidade do impeachment. Além disso, a internet teve uma participação no contraponto dos discursos difundidos pela grande mídia. Nas redes, surgiram coletivos dispostos a democratizar informações e oferecer novos olhares sobre a crise política do Brasil.

A grande imprensa internacional, ao contrário da brasileira, conseguiu ser mais plural. Eles abriram espaço para que os principais discursos sobre o impeachment aparecessem em suas páginas, e com isso, é possível dizer que a imprensa internacional conseguiu fazer um jornalismo mais crítico do que o proposto pela grande imprensa nacional. Apesar da dificuldade em interpretar e traduzir toda a agitação do cenário político do Brasil, diferentes veículos internacionais propuseram-se a compreender mais objetivamente os interesses políticos e econômicos que estavam por trás do impeachment de Dilma Rousseff.

Alguns jornais internacionais foram bastantes críticos em suas análises, a exemplo do *The Guardian*, que buscou origens históricas para explicar a crise política no Brasil. O jornal britânico declarou que

[...] a remoção de Rousseff, em menos da metade do mandato, reforçou a impressão de que a classe política do país continua desconfortável com a democracia, embora tenham decorrido mais de 30 anos desde o fim da ditadura militar brasileira. Apenas dois dos últimos oito presidentes eleitos diretamente completaram seus termos. Dois sofreram impeachment, um foi removido em um golpe militar, um se matou, um morreu antes de assumir o poder e outro renunciou.¹³

¹³ Dilma Rousseff foi impedida pelo Senado em uma derrota esmagadora. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2016/aug/31/dilma-rousseff-impeached-president-brazilian-senate-michel-temer>. Acesso em 1 de nov. 2017 (tradução nossa).

Outros adotaram posições em relação aos discursos presentes na imprensa brasileira, como o americano *The New York Times*, que assumiu a narrativa de golpe. De acordo com Lopes (2016), ao publicar dois editoriais que desmontaram o discurso sobre o impeachment arquitetado pela grande imprensa brasileira, aquele que é um dos mais importantes jornais do mundo conseguiu mostrar que a decisão do Senado Federal estava respaldada muito mais em interesses políticos do que nos supostos crimes de responsabilidade fiscal que teriam sido cometidos pela presidente do país. Já o seu concorrente, *Washington Post*, declarou que o impeachment foi um processo legal e necessário. Isso demonstra que a grande imprensa internacional não assumiu apenas uma das principais narrativas sobre o impeachment.

POLARIZAÇÃO DOS DISCURSOS ACERCA DO IMPEACHMENT DE DILMA ROUSSEFF

IMPEACHMENT NÃO É GOLPE!

O governo rejeita a tese do crime de responsabilidade, alegado para instaurar o processo. É possível conceder-lhe o benefício da dúvida, pois não é clara a validade das razões apresentadas pelos autores da petição. O argumento é técnico, frágil, presta-se a distintas interpretações e tem sido usado sem o apoio de bases conceituais corretas. Se o governo entender improcedentes as razões para a aprovação da admissibilidade do impeachment, pode recorrer ao STF, ainda que se duvide se a corte poderia decidir sobre a legalidade da decisão política da Câmara. Seja como for, caso o recurso seja rejeitado, o PT poderia falar em erro judiciário. Nunca em golpe (*Veja*, edição 2474, 20/04/2016, por Maílson de Nóbrega).

É GOLPE, SIM!

É golpe, é golpe sim. Verdade factual, diria Hannah Arendt, a verdade única, inegável. A despeito das afirmações em contrário de pançudos alquimistas do engano, envoltos em prosopopeia. E dos editoriais dos jornalões e programões, e das colunas e reportagens dos sabujos midiáticos, de lida tão árdua com o vernáculo, mas de fantasia acesa. (...) Fato é que os argumentos aduzidos para justificar o *impeachment* não se prestam ao propósito. Quem diz: golpe não pode ser “algo que existe na Constituição” expõe apenas sua parvoíce (*CartaCapital*, edição 895, 05/04/2016, por Mino Carta).

Até o presente momento, tentamos demonstrar que a imprensa teve um papel fundamental na construção e difusão dos discursos sobre o processo de impeachment. Os títulos dos textos acima, publicados nas revistas *Veja* e *CartaCapital*, ilustram, de forma sintética, a guerra de narrativas travadas na imprensa, especialmente entre os anos de 2015 e 2016. Os discursos defendidos por esses periódicos não foram os únicos, contudo, foram os que ecoaram mais alto e se relacionaram de forma direta com a opinião pública.

Polarização representa uma luta pelo poder, não só pelo poder político,

mas também pelo poder de controlar a narrativa oficial sobre um dado acontecimento, ou seja, quando falamos de polarização de discursos, estamos falando de disputa pelo poder simbólico. A polarização sempre esteve presente na política brasileira, expressa, principalmente, em projetos diferentes de sociedade. Contudo, o acirramento político que se viu a partir do pleito eleitoral de 2014 acirrou ainda mais as diferenças.

As narrativas construídas sobre o impeachment são o que podemos chamar de *discursos de representações*. De acordo com o historiador Roger Chartier (1988), representações são abstrações mentais com as quais damos sentidos e significados às coisas. Elas são expressas por meio da linguagem, ou seja, por meio dos discursos. Os sujeitos compreendem o que é real por meio delas, contudo, as representações não são o real em si, mas um discurso socialmente construído do real. Esses discursos são difundidos e apropriados. No entanto, os sujeitos se apropriam deles de maneiras diferentes, por isso existe uma diversidade de interpretações sobre um mesmo evento. As representações desencadeiam práticas, e essas práticas dialogam com os interesses de quem domina os discursos.

As representações do mundo social, assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. [...] As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou uma história de vistas demasiado curtas –, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (Chartier, 1988, p. 17).

Quando Chartier diz que as representações originam práticas de acordo com os interesses de quem as elabora, podemos pensar sobre as manifestações pró e contra o impeachment, uma vez que elas são práticas derivadas desses discursos e foram apropriadas pelos grupos que as engendraram. O autor diz ainda que “as lutas de representações têm tanta importância quanto as lutas econômicas”. De fato, aqueles que conseguem dominar os discursos de representações conseguem impor a “sua concepção do mundo social, os valores que são seus e o seu domínio”.

A narrativa “vencedora” dessa polarização poderá determinar como as próximas gerações irão interpretar não só o processo de impeachment, mas todo o contexto político, econômico e social da época. Contudo, é preciso destacar que os sentidos criados sofrem alterações em diferentes tempos e lugares. Portanto, as narrativas interpretativas sobre o impeachment de Dilma Rousseff – que ainda estão sendo construídas – podem sofrer diferentes alterações ao longo do tempo.

VEJA E CARTACAPITAL: IMPEACHMENT LEGÍTIMO OU GOLPE PARLAMENTAR?

Entre a edição que destacava a vitória de Dilma Rousseff no segundo turno das eleições de 2014 e a edição lançada após a consolidação do impeachment, em 2016, circularam 95 exemplares da *Veja*. Nessas publicações, diversos temas referentes à crise política que o Brasil estava vivenciando ganharam destaque na revista, tais como eleições, Operação Lava Jato, crise econômica, o governo de Dilma Rousseff, o Partido dos Trabalhadores e o processo de impeachment. Alguns nomes tiveram destaques nas edições da *Veja*, como o do presidente da Câmara, Eduardo Cunha, o da presidente da República, Dilma Rousseff, o do vice-presidente Michel Temer e do ex-presidente, Luiz Inácio Lula da Silva.

A partir de uma observação das capas dessas 95 edições, percebemos que a *Veja* construiu uma narrativa sobre o impeachment de Dilma Rousseff, defendendo um ponto de vista: o da legalidade e o da sua necessidade. Chartier diz que os discursos de representações “[...] embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam”, e que esses discursos – que não são neutros – produzem estratégias para se legitimarem e “impor uma autoridade à custa de outros” (Chartier, 1988, p. 17). Ou seja, para validar o discurso de legalidade, *Veja* elaborou estratégias editoriais que colaborassem com seu intento.

Sobre essas estratégias, separamos três eixos temáticos que foram usados pela revista na construção de seu discurso pró-impeachment. O primeiro foram os ataques direto ao Partido dos Trabalhadores (PT). Segundo, a criminalização da imagem do principal líder do PT, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. E terceiro, a fomentação da ideia de insustentabilidade do governo Dilma Rousseff. Por meio desses três pontos, *Veja* nutriu a aversão de parte da população contra o PT, condenou o ex-presidente – ainda que a justiça não o tivesse feito – e colaborou com o desgaste da imagem da presidente e de seu governo.

Propusemo-nos a fazer o mesmo exercício de observação, agora, sobre as estratégias usadas pela revista *CartaCapital*. Entre a reeleição de Dilma Rousseff e o seu impeachment, também foram lançadas 95 publicações do periódico da Editora Confiança. Essas edições procuraram acompanhar e problematizar a crise que o país estava vivenciando, bem como destacar os diferentes sujeitos envolvidos nesse momento de instabilidade política, econômica e social. Pelas capas, buscamos identificar e separar alguns eixos temáticos usados pela revista para construir

seu discurso contra o impeachment da presidente.

Ao longo do impeachment, a figura do vice-presidente do país, Michel Temer (PMDB), e do presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, ganharam destaque nas publicações da *CartaCapital*. A revista apontou os dois políticos como sendo os responsáveis pelo processo em curso, acusando-os de estar armando para derrubar de seu cargo, de forma abrupta e antidemocrática, a presidente da República. Muito dos discursos da *CartaCapital* se articularam em volta dos nomes desses dois políticos, em uma tentativa de mostrar que aquele que estava regendo o impeachment na Câmara dos Deputados, e aquele que, em eventual afastamento definitivo da presidente, assumiria o país, não tinha credibilidade para fazê-lo. Outra estratégia utilizada pela revista foi o emprego do termo *golpe*, na intenção de reafirmar a narrativa de que o processo representava uma ruptura democrática.

É pertinente ressaltar que a *CartaCapital* cedeu seu espaço para que a presidente Dilma Rousseff pudesse oferecer outra perspectiva não só sobre os crimes que lhe eram perpetrados, mas também sobre os ataques a sua gestão. De modo similar, intelectuais, artistas e líderes de movimentos sociais também encontraram na revista um lugar para expressarem seus descontentamentos com os rumos da crise que o país atravessava. Assim sendo, a revista serviu como um importante espaço para contra-narrativa.

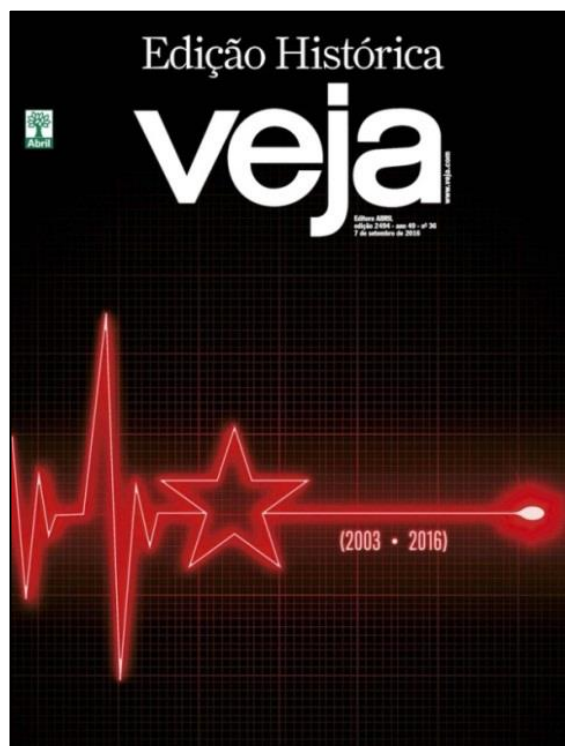
A partir das capas, identificamos alguns *eixos temáticos* usados pelas revistas como estratégias para construir e difundirem seus discursos. Contudo, a análise que segue é referente ao editorial de apenas uma edição de cada uma das revistas citadas. As publicações foram escolhidas por se tratarem de “edições especiais”, lançadas logo após a conclusão do impeachment no Senado Federal. As publicações apresentam a perspectiva que cada revista teve sobre o processo de impeachment. Demonstram ainda as expectativas para os rumos de um Brasil pós-impeachment. Assim sendo, iremos analisar os discursos dispostos nas chamadas de capa e no texto dos editoriais. Escolhemos os artigos publicados em formas de editoriais, uma vez que estes representam, na maioria das vezes, a opinião que o veículo que o noticiou tem sobre os eventos analisados.

VEJA (2003-2016)

No dia 7 de setembro de 2016, uma semana após a decisão pelo impeachment no Senado, a revista *Veja* lançou uma publicação que ela denominou de “edição histórica”. Esta trazia o seu texto final sobre o processo do impeachment e suas perspectivas acerca dos novos rumos que seriam tomados pelo Brasil e pelo partido que acabava de deixar oficialmente o poder máximo do executivo brasileiro.

Como dito antes, foi possível perceber que a *Veja* construiu seu discurso usando como base três eixos temáticos principais: a ruína do Partido dos Trabalhadores, a criminalização do ex-presidente Lula e a insustentabilidade do governo

Dilma Rousseff. Um desses eixos já pode ser percebido na capa da edição analisada; na ilustração, um monitor cardíaco decreta a “morte” do PT. Para a *Veja*, a morte inicia-se em 2003, ano em que o partido ascende ao poder, e é oficializada em 2016, com o impeachment. Impossível mensurar, neste momento, qual o impacto que esse evento poderia trazer para o PT: alguns alegam que ele cresceria e outros, que será impossível sobreviver a isso.



Fonte: *Veja Online* (07/09/2016)

O editorial aqui analisado foi assinado pelos jornalistas Daniel Pereira e Thiago Bronzatto. O título do artigo é “O pecado original”. Na página do artigo existem duas imagens, importante ressaltar, que fundamentam os eixos temáticos identificados neste trabalho. Uma das imagens é uma fotografia do ex-presidente Lula ao lado da imagem de seu “Boletim de Identificação Criminal”, seguido pelas legendas “O boletim criminal de Lula: indiciado por corrupção, lavagem de dinheiro e falsidade ideológica”. Ou seja, visando, como dito antes, a criminalização da imagem do político. Essas imagens se destacam na primeira página do artigo, e vão dando o tom do texto.

Os autores iniciam o artigo falando sobre a intenção do PT de “eternizar-se” no poder. De acordo com eles, depois de o partido vencer quatro eleições seguidas esse plano pareceria mais do que uma figura de linguagem, seria algo realmente possível. Contudo,

na quarta-feira passada, esse enredo foi drasticamente abreviado. Por 61 votos a 20, os senadores aprovaram o impeachment de Dilma e encerraram um período de 13 anos de governo do PT, atendendo ao clamor de milhões de brasileiros que foram as ruas em manifestações históricas (Pereira; Bronzatto, 2016, p. 50).

Após destacar o “clamor” dos brasileiros que se organizaram em “manifestações históricas” a favor do impeachment, os autores seguem incidindo contra o Partido dos Trabalhadores.

Eram 15h05 quando ela [Dilma Rousseff] atestou o óbito do ambicioso plano de hegemonia do PT. Um plano que, desde a chegada do partido ao Planalto, esteve assentado em um pecado original, que não foi inventado pelo PT, não foi implantado pelo PT, mas foi implantado com o rigor e método nunca antes visto neste país: a corrupção da classe política com recursos públicos (Pereira; Bronzatto, 2016, p. 50).

Os autores se referem ao escândalo de corrupção investigado por meio da “Operação Lava Jato”. Contudo, apesar de lembrarem que a corrupção no Brasil não foi inventada pelo PT, durante o impeachment, a revista faz questão de sempre associar o partido às ações descobertas pela operação, ainda que houvesse outros partidos tão ou mais envolvidos. Ainda sobre o PT, os jornalistas lembraram o escândalo do “Mensalão”, ocorrido em 2005, que culminou na prisão do ex-ministro da Casa Civil, o petista José Dirceu. Os jornalistas alegam que a “Operação Lava Jato descobriu um esquema de corrupção nos mesmos moldes do Mensalão, só que 200 vezes maior”.

A Lava Jato, esquema a que a revista se refere, foi considerada um dos maiores escândalos de corrupção e de lavagem de dinheiro do país. Iniciada em 2014, no Paraná, a Lava Jato levou diversos políticos e empresários para a prisão. A operação descobriu um enorme esquema de corrupção dentro da Petrobrás, a maior estatal do Brasil. Desde então, a Operação se tornou “[...] um dinâmico campo de disputa política e econômica que pauta os noticiários desde que veio a público (...), abalando a reputação de envolvidos, pessoas e instituições” (Fernandes, 2016, p. 44). A Operação Lava Jato foi um trunfo usado pela *Veja* durante o processo de impeachment. E ainda que no esquema de corrupção houvesse diferentes partidos envolvidos, a predileção da revista pelo PT e seus aliados foi perceptível. De acordo com Fernandes (2016), houve uma clara tentativa de criminalização do partido. Esse posicionamento da *Veja* fez com que o PT movesse diversas ações por difamação. A Lava Jato, e a forma como a revista a noticiou, inflamou ainda mais as divergências entre o PT e o periódico da Editora Abril.¹⁴

¹⁴ A Justiça analisa ações do PT contra a *Veja*. Disponível em: <http://www.pt.org.br/justica-analisa-acoes-do-pt-contra-a-veja/>. Acesso em: 20 de nov. 2017.

Outro eixo temático identificado, quando se analisaram as capas, aparecem no artigo: a desmoralização do governo Dilma. Sobre a gestão da presidente os jornalistas são hostis e decretam que

em pouco mais de cinco anos Dilma jogou o país no atoleiro. Sua tolerância à inflação, em nome do crescimento, deu fôlego ao dragão, que voltou a superar a casa dos dois dígitos. A renda caiu, o desemprego subiu e parte da nova classe média, que consolidou o PT no poder e lá o manteria, voltou para a base da pirâmide social (Pereira; Bronzatto, 2016, p. 52).

Os autores concluem essa ideia dizendo que “Dilma perdeu o mandato pelo conjunto da obra”. Esse discurso dos jornalistas colabora com a tese daqueles que dizem que o impeachment contra a presidente foi golpe, uma vez que o impeachment não é instrumento para destituir agentes públicos inaptos, pois para isso existem as eleições. Pereira e Bronzatto seguem seu texto condenando o fato de os direitos políticos de Rousseff terem sido preservados.

Ela não impediu o impeachment, mas graças a uma esdrúxula articulação dos presidentes do Senado, Renan Calheiros (PMDB-AL) e do Supremo Tribunal Federal (STF), Ricardo Lewandowski, conseguiu evitar a aprovação de sua inabilidade para o exercício de funções públicas. Preservou assim, o direito de assumir cargos públicos e disputar eleições, ao contrário do entendimento adotado pelo STF no caso de Fernando Collor de Melo, destituído da Presidência em 1992 (Pereira; Bronzatto, 2016, p. 53).

O fato de a presidente ter conseguido preservar seus direitos políticos também foi usado como argumento por aqueles que defendiam a narrativa de golpe, uma vez que se os parlamentares que a destituíram estavam tão certos de que ela havia cometido crimes de responsabilidade fiscal, por que não retiraram seus direitos políticos, como previsto na constituição, como feito com o ex-presidente Collor, em 1992? Essa decisão, como dizem os autores, foi mal recebida pelos grupos pró-impeachment e foi contestada judicialmente por políticos do PMDB e do PSDB. Os mesmos alegavam que essa deliberação poderia abrir precedentes para que outros agentes públicos reivindicassem conservação dos seus direitos políticos após terem seus mandatos cassados.

CARTACAPITAL: A FARSA TRÁGICA

A “Edição Especial do Impeachment”, da *CartaCapital*, foi publicada uma semana após o afastamento definitivo da presidente. Na imagem da capa, a revista

traz uma foto da solenidade que empossou Michel Temer como presidente da República. Na fotografia estão presentes, da esquerda para a direita, o presidente da Câmara, Rodrigo Maia (DEM-RJ), o presidente da República, Michel Temer (PMDB), o senador Renan Calheiros (PMDB-AL) e o Ministro do Supremo Tribunal Federal, Ricardo Lewandowski. Sujeitos esses que seriam os responsáveis por regerem “a farsa trágica”, como expõe a chamada de capa¹⁵.



Fonte: *CartaCapital Online* (07/09/2016)

E é sobre essa chamada “farsa trágica intitulada impeachment” que o editorial da revista, assinado por Mino Carta, irá discorrer. Com a manchete intitulada de “A inteligência impotente”, o jornalista analisa os caminhos que levaram Dilma Rousseff ao impeachment e as forças que, de acordo com ele, engendraram-no.

O autor começa seu artigo analisando a sessão do Senado Federal que decidiu pela cassação do mandato da presidente Dilma Rousseff.

¹⁵ É preciso destacar que, nesse momento, Eduardo Cunha, denunciado pela *CartaCapital* como uma das principais figuras articuladoras do golpe, havia tido o seu mandato suspenso e estava afastado da Câmara dos Deputados.

Quem, ainda dotado de um resquício de espírito crítico embora dado à autoflagelação, se dispôs a assistir às sessões de segunda 29 e terça 30, derradeiros quadros do ato da farsa trágica intitulado *Impeachment*, o segundo, provavelmente, terá de cair em depressão profunda. O conjunto da obra imposto ao País, desde a eclosão do escândalo da Petrobras até os dias de hoje ao longo de um enredo tortuoso e apavorante na sua insensatez, levará aquele cidadão, peculiar em relação à maioria, a se render à evidência: o maior problema do Brasil, muito antes do desequilíbrio social e da corrupção, é o quociente de inteligência baixo, baixíssimo. Um país que se permite um golpe desta natureza carece de saúde mental (Carta, 2016, p.17).

Ainda fazendo referência ao quociente de inteligência dos apoiadores do impeachment, Mino Carta critica não só a elite, mas a chamada “nova classe média” que ascendeu socialmente durante os anos dos governos do PT e que, nesse contexto, saem às ruas pedindo a sua deposição.

A respeito do QI baixo de inúmeras personagens da farsa trágica, não tenho dúvida, bem como de uma classe A e B1 (adoto as terminologias correntes) nunca alcançada pelas lições do Iluminismo, estupidamente exibicionista, ignorante até a medula, arrogante e vulgar. Não são melhores os seus aspirantes, os brasileiros sequiosos de chegar lá, e mesmo aqueles que estão longe disso e se antecipam ao comungar com idênticas, parvas pretensões. [...] Com este gênero de brasileiros, um diálogo baseado na razão e na lógica é simplesmente impossível (Carta, 2016, p. 19).

Mino Carta segue analisando o impeachment e classifica a participação da população brasileira como “resignada”. Crítico, o jornalista decreta que “a resignação do povão merece pena em lugar de tolas interpretações”. Nesse sentido, o jornalista compara as reações contra o golpe militar de 1964 e o atual contexto.

Está claro, de todo modo, que o golpe de 2016 é infinitamente mais grave do que o de 1964. Este provocou reações fortes, criou uma resistência e até uma luta armada, além do anseio de democracia autêntica, como jamais se dera até então, passível de ser atingida tão logo se fossem os ditadores (Carta, 2016, p. 17).

Ao longo desse trabalho, apontamos o apoio da *CartaCapital* aos governos do Partido dos Trabalhadores. Deste modo, é compreensível que o autor siga seu texto fazendo uma defesa dos avanços sociais conquistados durante os 13 anos do partido no poder.

O golpe destes dias devolve o Brasil aos tempos mais remotos e demole inexoravelmente todos os avanços ocorridos depois de 1985. Não foram demolidas a casa-

grande e a senzala, mas avanços se deram, e o maior deles está na eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002. Foi divisor de águas na história brasileira tornar um ex-metalúrgico o primeiro mandatário. Aquele momento aparentou ser a prova provada da habilitação do Brasil à prática da democracia. (Carta, 2016, p. 17).

Mino Carta destaca a figura do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva em relação ao que ele classifica de “inegáveis” e mundialmente reconhecidos avanços no campo social. Aproveita ainda para criticar uma parcialidade da justiça em relação ao líder do PT.

[...] Hoje o vemos perseguido por razões inconsistentes e até ridículas, com a pronta colaboração de uma polícia que se presta ao serviço outrora entregue pela casa-grande a capatazes e jagunços, e o beneplácito de uma Justiça de mão única. (Carta, 2016, p. 17).

Se a *Veja* atuou de forma a arquitetar uma imagem negativa de Dilma Rousseff, a *CartaCapital* fez o oposto, buscando destacar e exaltar a postura da presidente durante o processo que visava cassar seu mandato.

A presidenta impedida defendeu-se em plenário com os argumentos justos e irretocáveis como se se dirigisse a uma Câmara Alta digna da contemporaneidade do mundo e da confiança dos eleitores, e horas e horas a fio os defendeu com empenho e elegância. [...] pergunto, contudo, se não teria sido melhor dirigir-se ao povo brasileiro para ler, pacatamente, mas sem retoques, a ficha criminal daqueles que se arvoraram a julgá-la. (Carta, 2016, p. 18).

Sobre Rousseff, o jornalista diz ainda que

[...] não lhe faltou energia para aguentar dois dias de uma pantomima celebrada para tornar a decisão tomada faz meses, e prolongada conforme um ritual ibérico, tão inútil quão humilhante. [...] Dilma teve de suportar situações deploráveis, recheadas pela retórica mais hipócrita, pelas lacunas culturais dos interrogadores, frequentemente pela lida difícil com o vernáculo, e pela aterradora atuação do presidente do STF, Ricardo Lewandowski, avalista do desastre. (Carta, 2016, p. 18).

Mino Carta segue denunciando o impeachment como uma ruptura que abre um precedente perigoso para a jovem democracia brasileira. Pois, de acordo com ele, “[...] o golpe, ao rasgar a Constituição, manda às favas o presidencialismo republicano para substituí-lo pela lei do mais forte”. E alega que esse impeachment

colocará em dúvida a confiança dos eleitores em relação ao respeito às suas decisões pelo Congresso Nacional. “[...] os eleitores, acreditarão na validade do pleito se a pesquisa de opinião e a prepotência de uma gangue sinistra que age a mando da casa-grande anulam o voto popular?”.

No artigo, o autor emprega, como dito antes, termos como *golpe* para defender a narrativa de que o impeachment não passou de uma conspiração articulada por uma *gangue* que visava ascender à presidência sem passar pelo crivo do voto popular. De acordo com o jornalista, além de ter sido fundamentalmente político, o impeachment foi concebido por indivíduos sem autoridade ética e intelectual para fazê-lo. Sujeitos com “quociente de inteligência baixo, baixíssimo”, e prova disso seria a “[...] gritaria e os fogos ouvidos no encerramento do segundo ato da farsa trágica [...]”. Deste modo, o jornalista conclui declarando que “o impeachment de Dilma Rousseff leva a uma conclusão inevitável: um país que admite um golpe desta natureza carece de saúde mental”.

A IMPRENSA E SEUS DISCURSOS

A imprensa é uma das linguagens constitutivas do social. Por meio dela muitas pessoas estabelecem suas percepções de mundo, e não raras vezes, é somente por meio dela que determinadas pessoas têm acesso à informação. Portanto, a imprensa nos permite “identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1988, p. 16-17). Os discursos elaborados pela imprensa, assim como todos os outros, não são o real em si, mas construções acerca dele, feitas a partir do lugar social de cada veículo. A imprensa tem o poder de construir e desconstruir a imagem de sujeitos e partidos políticos. Ao construir representações sobre o real, ela tenta fazer com que sua audiência interprete o mundo através do seu olhar. Por isso, como vimos com Chartier (1988), as representações se tornam um campo de disputas simbólicas. Sobre isso, a historiadora Sandra Jatahy Pesavento declarou que

aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças. Implica que esse grupo vai impor a sua maneira de dar a ver o mundo, de estabelecer classificações e divisões, de propor valores e normas, que orientam o gosto e a percepção, que definem limites e autorizam os comportamentos e os papéis sociais (Pesavento, 2008, p. 41-42).

Os discursos da *Veja* e da *CartaCapital* não são apenas discursos, eles têm ações reais e esboçam dois projetos de sociedade que, naquele momento, se mostraram totalmente antagônicos. Durante esse embate, conseguimos perceber que

muitas vezes, a imprensa age como verdadeiros partidos políticos, na acepção de Maria Capelato (1988). Eles defendem projetos, atacam “inimigos” e tentam nortear a visão dos seus leitores sobre agentes e partidos políticos. Pode-se dizer que revista *Veja* representou uma posição tão ferrenha, ou mais, ao governo de Dilma Rousseff do que os partidos políticos que se propuseram a dificultar sua gestão no Congresso Nacional. E se a imprensa tem o poder de *desconstruir* imagens, a presidente deve muito do desgaste da sua à *Veja*. Afinal, de acordo com a revista, defender o impeachment é legítimo, pois impeachment “*não é golpe!*”. Já a *CartaCapital*, se não agiu como partido político, foi ao menos uma forte aliada do governo. Se o mesmo precisava de um espaço para combater a narrativa arquitetada pela grande imprensa, ele encontrou. Todos os argumentos levantados a favor do impeachment foram questionados e rebatidos. Afinal, era preciso convencer as pessoas de que o impeachment, da forma que estava sendo arranjado, “*É golpe, sim!*”.

O QUE FICA?

O impeachment aconteceu! No dia 31 de agosto de 2016, a primeira mulher eleita para a presidência do Brasil foi destituída de seu cargo. Em seu discurso, pós-decisão do Senado Federal, Dilma Rousseff, citando o poeta Vladimir Maikovski, disse: “[...] o mar da história é agitado”. Tratando-se de um evento que ocorreu em um passado tão recente, a frase é ainda mais apropriada, uma vez que muitas das questões que foram abertas durante o processo ainda estão aguardando respostas. Portanto, não é possível dizer qual narrativa sairá vencedora e se tornará a versão oficial desse momento histórico.

No entanto, em face dos desdobramentos que ocorreram até o momento, podemos afirmar que muitos dos argumentos usados pelos grupos que eram contrários à destituição da presidente vêm sendo confirmados. Nem todo *golpe de estado* é feito por meio do uso da força, isto é, sujeitos interessados em assumir o poder podem interpretar a lei a seu favor e destituir legalmente um agente político eleito pelo povo. O impeachment é um instrumento legal, instituído na constituição brasileira, contudo, ele deve ser o último recurso empregado para depor um agente público de seu cargo, não devendo, deste modo, ser usado como ferramenta para destituir desafetos políticos do poder. A inabilidade administrativa de um político também não deve ser julgada em um impeachment, para isso existem as eleições. Assim sendo, acreditamos que o Brasil viveu uma ruptura democrática – motivada por interesses essencialmente políticos – que culminou na anulação de mais de 54 milhões de votos, cassando não apenas uma presidente, mas um projeto de sociedade que havia sido legitimamente escolhido nas urnas.

Acreditamos ainda que a *polarização* dos discursos sobre o impeachment serviu o lado pró-impeachment. Por meio da *Veja*, podemos perceber que aqueles que acreditavam na necessidade da destituição da presidente apostaram em um

discurso pouco profundo sobre o processo, ignorando, na maioria das vezes, os interesses espúrios de sujeitos e partidos que conduziam o enredo. Para sustentarem seus argumentos, eles preferiram levantar fatores externos aos crimes dos quais a presidente era acusada. Exemplo disso foram as acusações de incapacidade política da presidente, de possíveis erros administrativos que não tinham relação com o processo. Além disso, diversos problemas sociais com origens históricas, ao exemplo da corrupção, foram personificados na figura do partido do governo. Com isso, *Veja* promoveu uma corrosão da imagem do PT.

A grande imprensa costuma se portar como legítima representante da opinião pública, a única capaz de interpretar e traduzir os interesses do povo. Foi assim que a *Veja* agiu durante o processo de impeachment, apostando no convencimento do público de que ela traduzira a realidade. Portanto, a presença de uma imprensa contra-hegemônica é importante, a fim de oferecer novas perspectivas sobre o que seria o “interesse do povo”.

REFERÊNCIAS

1.1. JORNAIS E REVISTAS

Revista Veja. Acervo Disponível em: <<https://acervo.veja.abril.com.br/#/editions>>. Acesso entre agosto e dezembro de 2017.

Revista CartaCapital. Acervo Disponível em:<<https://www.cartacapital.com.br/revista/edicoes-antiores-1>>. Acesso entre agosto e dezembro de 2017.

Brasil. Congresso Nacional. Senado Federal. *Impeachment: o julgamento da presidente Dilma Rousseff pelo Senado Federal*. Brasília: Senado Federal, SAJS, 2016.

Carta de Dilma Rousseff a Comissão do Impeachment no Senado. Brasília, 6 de Julho de 2016. [online]

Pedido de Impeachment. Miguel Reale Jr, Hélio Bicudo e Janaína Paschoal. Brasília, 15 de outubro de 2015. [online]

Relatório de Admissibilidade do Impeachment no Senado Federal. Relator: Senador Antônio Anastasia. Brasília, maio de 2016 [online].

1.2. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaral, Marina. “Jabuti não nasce em árvore: como o MBL se tornou líder das manifestações pelo impeachment”, in: Singer, André. *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise*. São Paulo: Boitempo, 2016.

Capelato, Maria Helena Rolim. *Imprensa e História do Brasil*. São Paulo: Contexto/Edusp, 1988.

Coelho, D. C.; Viechinesk, F. O rito do impeachment na legislação brasileira. *Anima: Revista Eletrônica do Curso de Direito das Faculdades OPET*, ano VIII, n°. 15, 2016.

- Chartier, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: DIFEL, 1988.
- Chauí, Marilena. "A nova classe trabalhadora brasileira e ascensão do conservadorismo", in: Singer, André. *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- Fernandes, Pedro Veríssimo. *Arautos da crise: a cobertura da Operação Lava Jato em Veja e Carta Capital*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). São Paulo: PUC, 2016.
- Goes, Mauricio S.; Medeiros, Guilherme Luiz. O impeachment. *Revista Direito, Justiça e Cidadania* [online], vol. 2, nº 1. 2011.
- Lopes, Mauro. "As quatro famílias que decidiram derrubar um governo democrático", in: Singer, André. *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- Oliveira, Hebe Maria Gonçalves de. A construção do impeachment de Dilma Rousseff pela mídia brasileira comercial na cobertura das manifestações de rua. *VI Encontro Regional Sul de História da Mídia. Mídias, fluxos migratórios e diásporas: perspectivas históricas*. Ponta Grossa, 2016.
- Pesavento, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- Souza, Jessé. *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado*. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

ARTIGO RECEBIDO EM 06/05/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 18/06/2018

RESUMO: No ano de 2016, o Brasil passou por um processo político-jurídico que culminou na destituição de Dilma Vana Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, do cargo de Presidente da República. O impeachment é um instrumento legal, instituído pela constituição, contudo, o processo é considerado um evento traumático, uma vez que ele anula todos os votos que foram depositados no agente público cassado. No caso de Dilma Rousseff, o impeachment foi ainda mais traumático, pois ele dividiu o país em dois lados: os que classificaram o processo em curso como um *golpe* e aqueles que pregavam a legitimidade do *impeachment*. Duas revistas, *Veja* e *CartaCapital*, conseguem ilustrar como se constroem narrativas distintas sobre um mesmo evento. Para tanto, usamos como base os referenciais teórico-metodológicos da História Cultural, especialmente as discussões acerca do conceito de representações sociais, na concepção do historiador francês Roger Chartier.

PALAVRAS-CHAVE: Impeachment. Imprensa. Discursos.

ABSTRACT: In the year 2016, Brazil went through a political-juridical process that culminated in the dismissal of Dilma Vana Rousseff, of the Labors Party, from the position of President of the Republic. Impeachment is a legal instrument, instituted by the constitution, however, the process is considered a traumatic event, since it annuls all votes that were deposited in the public agent whose legitimacy was revoked. In Dilma Rousseff's case, the impeachment was even more traumatic, since it divided the country into two

sides: those who classified the ongoing process as a coup and those who preached the legitimacy of the impeachment. Two magazines, *Veja* and *CartaCapital*, can illustrate how to create different narratives about the same event. To that end, we use as basis the theoretical-methodological references of Cultural History, especially the discussions about the concept of social representations, in the conception of the French historian Roger Chartier.

KEYWORDS: Impeachment. Press. Speech.

Recortes de leitura de *Ética e pós-verdade*

DANIEL AMORIM GOMES

Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Ouro Preto.
Professor do Centro Universitário de Patos de Minas. e-mail: danielg@unipam.edu.br



“Trouver d’abord. Chercher après”.
Jean Cocteau

O livro *Ética e pós-verdade*, publicação de 2017, constitui um mosaico composto por cinco artigos escritos por intelectuais oriundos de diversas áreas do saber. Seus autores transitam por áreas como filosofia, psicanálise e literatura. Os textos, dois deles, dedicados estritamente à reflexão acerca da literatura em tempos de pós-verdade não serão debatidos nas linhas a seguir, em virtude da pouca familiaridade do autor com o objeto “literatura”.

Antes de mais, vale destacar a boa ocasião de se colocar em circulação um livro como o que passaremos a comentar, uma vez que a Oxford Dictionaries, departamento da Universidade de Oxford responsável pela elaboração de dicionários, elegeu a expressão “pós-verdade” (*post-truth*) como a expressão do ano de 2016.

Pois bem, na primeira reflexão compilada no livro, o psicanalista Christian Dunker, no texto “Subjetividade em tempos de pós-verdade”, reconstitui a jornada filosófica e cultural que transformou, no presente, a verdade em apenas mais uma participante do jogo, sem privilégios ou prerrogativas. A expressão, cujo surgimento remonta à década de 1990, só recebera seu batismo oficial com a eleição da Oxford. Para o psicanalista, no entanto, a pós-verdade veio efetivamente à tona no início da segunda década do presente século, especificamente em 2011, com a “verdade” das armas químicas que justificaram o ataque ao Iraque; com as mentiras técnicas praticadas por presidentes e agências de Estado como a “guerra cirúrgica”, a “corrupção dentro da lei” e o cinismo como discurso básico do espaço público e da vida laboral.

De lá para cá, conforme Dunker, tudo se passa como se o “politicamente correto”, o “relativismo cultural” e a “mistura estética” “tivessem gerado uma espécie de reação nos termos [...] de um retorno aos valores orgânicos e suas pequenas comunidades de consenso” (Dunker, 2017, p. 12). Para o psicanalista, o traço

maior da subjetividade em tempos de pós-verdade será a aptidão para a “inversão sem transformação”, ou, por outras palavras, da aptidão pela “oposição sem contradição”.

Nesse contexto, Dunker atesta, em consonância com a própria definição de pós-verdade oferecida pela Oxford Dictionaries, o esvaziamento da postura crítica. A formação de atitudes antes chamadas de críticas, baseada no cultivo produtivo da incerteza, na hipótese cruzada de que o outro pode estar a nos enganar, bem como nós mesmos podemos estar nos enganando, transforma-se no ambiente discursivo da pós-verdade, a partir de “circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais” (Dunker, 2017, p. 23)¹.

Também como no artigo que analisaremos na sequência, Dunker constata o caráter venal do conhecimento na pós-verdade: “a opinião pública compra qualquer coisa, inclusive conhecimento verdadeiro” (idem, p. 23).

A propósito da circulação do discurso e das relações intersubjetivas características da pós-verdade, nosso autor afirma que seu ponto nodal “requer uma recusa do outro ou ao menos uma cultura da indiferença que, quando se vê ameaçada, reage com ódio ou violência” (idem, p. 28). Para ele, “é cada vez mais difícil escutar o outro, assumir a sua perspectiva, refletir, reposicionar-se e fazer convergir as diferenças” (idem, p. 28).

A recusa do outro também pode ser notada na lógica de reconhecimento vigente na pós-verdade. Ganhando visibilidade e reconhecimento, “nossos modos de pensar e praticar relações entre gêneros, classe, raça, etnia, padrão de consumo ou religião cultivam valores de diversidade e tolerância até o ponto em que estes se invertem em práticas de segregação e violência identitária” (idem, p. 16).

Uma descrição lacônica da situação em que nos encontramos atualmente, com dificuldade para a escuta do outro, sem tempo para fazer convergir as diferenças, costuma salientar que nossa vida está cada vez mais acelerada, icônica e funcionalizada. De acordo com Dunker (2017, p. 29),

a aceleração é um fenômeno da cultura da performance generalizada, derivada do universo da produção e da soberania do resultado. Pós-verdadeiros são os homens e as mulheres para os quais o efeito prático se impõe aos meios, o que equivocadamente se confunde com meritocracia”.

O ódio é um dos afetos mais mobilizados em tempos de pós-verdade, nas redes sociais e também em nossas relações cotidianas, não virtuais (sobretudo quando somos “forçados” à convivência no espaço público, note-se o exemplo da elevação do nosso grau de agressividade quando nos encontramos no trânsito!).

¹ O trecho final da citação compõe a definição de pós-verdade que pode ser lida em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/11/16/O-que-%C3%A9-%E2%80%98p%C3%B3s-verdade%E2%80%99-a-palavra-do-ano-segundo-a-Universidade-de-Oxford>.

Muito importante na economia de nossa separação com relação ao outro, na pós-verdade, entretanto, surge uma nova onda de ódio informe, ódio sem causa, que perdeu sua eficácia separadora. Este é um ódio que, “em vez de marcar um afastamento e garantir que queremos mesmo “nos livrar” daquela pessoa, funciona como um apelo: ‘pelo amor de deus, alguém note que estou aqui, sofrendo no deserto!’” (Dunker, 2017, p. 35). É um ódio baseado na pressuposição de que ninguém nos escuta, ninguém está interessado em nossas razões, “ninguém quer saber”. E “assim como sentimos que o outro nada quer saber de nós, nós nos pomos a nada saber do outro, mas nós o fazemos ‘ostensivamente’, ou seja, de modo ‘pirotécnico’, meio exagerado, para todo mundo ver e perceber o nosso ataque de cólera” (idem, p. 34).

Na cultura do ódio e da indiferença, que é marca da pós-verdade, os indivíduos buscarão proteção via identificação nas redes sociais: para criar algum sentimento de pertencimento, é preciso participar de um grupo e, para isso, é necessário responder de forma homogênea. No entanto, “os grupos horizontais, definidos pela partilha de um traço comum, rapidamente foram substituídos por grupos de guerra, muito fáceis de constituir, baseados no ódio contra um inimigo comum” (Dunker, 2017, p. 35). É um fato que salta à vista nessa nova cultura, observa Dunker (idem, p. 35),

é que nossas respostas não são exatamente concentradas no que o outro diz, mas no ambiente, no contexto, no que se ajusta bem à paisagem. É a inclinação a fechar o sentido cedo demais, a compreender o outro rápido demais, a nos alienarmos em sua imagem e assim nos fechamos para sua palavra.

A lógica atual de agrupamento nas redes sociais apresenta uma novidade significativa. Anteriormente, quando alguém tinha uma crença fora do esquadro, sentia-se acuado e desenvolvia formas de se conter, agora ele encontra “parceiros” para tudo na internet, inclusive para o pior. E em grupo, sabemos, ficamos valentes. Sobretudo em grupos que, em geral, reúnem pessoas com perfil semelhante (partilham gostos e opiniões similares). A liberação da censura, para Dunker, depende fundamentalmente disso. Ele então se pergunta sobre quando aparecem as piadas ofensivas (a um povo ou a grupos minoritários). Lembrando Freud, nosso autor afirma que elas ocorrem quando temos certo tipo de “paróquia” que no fundo já pensa tudo aquilo individualmente, mas que quando se junta, é levado a suspender a censura. E dali a pouco vão se juntar apenas para isto: suspender a censura. Essa teria se tornado a forma oficial de diversão na pós-verdade: suspender a censura. Quanto mais disso, melhor, até o ponto em que, em vez de falar e escutar, o ato de cruzar a censura resume o encontro. Eis que entra a ideia de que em grupo quem fala mais “alto” (no sentido de mais escrachado e chulo) e mais baixo (no sentido de intimidador e desleal), leva (ou, no jargão da internet, “lacrava”).

O saldo que se pode depreender de tais agrupamentos é que neles criam-se pessoas que só podem falar para emitir certezas e, conseqüentemente, dá-se a guerra aberta de opiniões. Como o que liga essas pessoas “são as ideias de dividir para perseguir e de perseguir para dividir, a solução prevista é a do choque de massas vocais, que não estão dispostas à escuta, mas sim à dominação” (Dunker, 2017, p. 36). Em suma, tal disposição de grupo redundando no seguinte: “para os de dentro eu não preciso escutar, porque sei o que eles vão dizer, e, para os de fora, escutar é desnecessário, porque, afinal, eu já sei quem eles são” (idem, p. 36).

No Texto de Marcia Tiburi, intitulado “Pós-verdade, pós-ética: uma reflexão sobre delírios, atos digitais e inveja”, que ora passa a ser objeto de nosso comentário, a filósofa enuncia a pós-verdade como um regime de verdade no qual “importam ideias e conceitos a funcionar como prótese cognitiva” (Tiburi *in* Dunker, 2017, pp. 100-101). Em tal regime, as ideias são úteis, boas, bonitas e baratas como qualquer mercadoria; a crítica tornou-se uma veleidade particular sem função social, e as pessoas, cada vez mais, assumem imaginários impessoais produzidos industrialmente.

No emaranhado contemporâneo formado em torno do prefixo “pós” (temos o pós-racial, pós-feminista, pós-sexual, pós-capitalista), o uso do termo pós-verdade surge aos olhos da filósofa como algo que, “pelo menos por um tempo, pode nos levar a olhar de perto a nossa perdição” (Tiburi, *in* Dunker, 2017, p. 104). E essa perdição é observada pela autora sob diversos ângulos.

O primeiro deles diz respeito à mudança na condição do sujeito, que é hoje muito mais o “assujeitado” a uma ordem. “O sujeito trabalha para ela, ele põe o seu discurso em pé, ele organiza a prática como funcionário modelo da ordem” (Tiburi, *in* Dunker, 2017, p. 106). Isso leva a filósofa a erguer a hipótese de que a subjetividade, esvaziada nos dias que correm, só permitiria aos indivíduos sustentarem as suas singularidades como performance.

O segundo aspecto de nossa perdição assinala novamente o caráter mercantilizado que as ideias assumem na pós-verdade: “trata-se de falar de uma verdade útil. Da verdade consumível e consumida. A verdade possível quando a forma mercadoria dita que ela mesma é a verdade” (Tiburi, *in* Dunker, 2017, p. 107). A possibilidade “de uma verdade em caixa alta, capaz de nos explicar o desconhecido, não vem mais ao caso. Contentamo-nos com pouco. E esse pouco é a pós-verdade. A verdade que cola, a que vemos circular, a que podemos produzir publicitariamente, a que alimenta a mídia” (idem, p. 107). “O que se pode tornar mercadoria”, assevera a autora, “tem lugar nesse mundo, caso contrário, nem sequer existe” (idem, p. 107).

A desvalorização da verdade tem como correlato, para Tiburi, a valorização da informação. Na filosofia, desde os textos platônicos, a verdade é objeto de desejo e de disputa. E o diálogo era o método dessa busca. Mas, conforme a nossa autora, “já não temos tempo para isso” (Tiburi *in* Dunker, 2017, p. 109). Aderimos aos muitos discursos prontos disponíveis. E no rol dos discursos prontos está o discurso fascista: “aquele que parte do princípio da negação do outro e alcança a

valorização de si por meio da diminuição do outro” (idem, p. 116). Esse discurso consiste em

um padrão verbal marcado por clichês, um conjunto sistemático de ideias prontas e pré-conceitos, e é, ao mesmo tempo, uma espécie de argumento cênico, útil ao audiovisual e à cena verbal, por meio da qual se pode adquirir capital imagético na sociedade do espetáculo (Tiburi *in* Dunker, 2017, p. 116).

A subjetividade autoritária, característica do fascista, se expressa como violência. A violência é o caráter do discurso que ele emite. Essa violência é fruto de um pensamento esvaziado de autorreflexividade, esvaziado de sentimentos elaborados e pleno de emoções brutas, tais como o medo e o ódio. O esvaziamento da subjetividade nos tempos da pós-verdade dá ao sujeito fascista uma profunda sensação de inexistência (equivalente ao “sofrimento no deserto” observado por Dunker),

o que o obriga a precisar aparecer para apresentar a prova de seu existir, algo que ele consegue por meio da penalização do outro ou por meio do seu reconhecimento deturpado, aquele que se conquista com a fama, mesmo que ela não passe de alguns *likes* no Facebook (Tiburi, 2017, p. 117).

Em suma, o discurso assentado na lógica da negação do outro transforma o fascista em um “narcisista sem espelho” (Tiburi *in* Dunker, 2017, p. 118), isto é, a falta de abertura ao outro faz com que o fascista não enxergue a si próprio.

Em ambos os textos comentados até aqui (e como se verá, a noção aparecerá também com destaque no artigo de Vladimir Safatle), reluz a discussão acerca das formas de vida forjadas no contexto da pós-verdade. A pergunta que se impõe é: de que existência, de que formas de vida estamos tratando aqui?

Não pretendemos dar conta de toda a complexidade que envolve o fenômeno da pós-verdade, nem mesmo, obviamente, reduzir a totalidade das formas de vida geradas na pós-verdade ao caso que reportaremos a seguir. O que faremos é analisar brevemente uma situação relativa à formação de novos sujeitos políticos vitaminados no amplo contexto descrito nas linhas precedentes de maneira a ventilar argumentos para a seguinte questão: por quais motivos um significativo número de jovens adere à campanha de Jair Bolsonaro (PSL) para a presidência da república nas eleições de 2018?

Em pesquisa realizada pelo Instituto *Datafolha*², nos dias 6 e 7 de junho do

² A pesquisa pode ser conferida através do link: <http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2018/06/22/08fa14d3cef22ac80a3dcb2427ecda84ivc.pdf>

ano de 2018, com o fito de captar a intenção de voto para presidente da república, o militar reformado Jair Bolsonaro aparece como o primeiro colocado em um cenário em que é excluído o nome do ex-presidente Lula da corrida eleitoral. Esses números garantiriam o sufrágio de aproximadamente 20 milhões de eleitores para o ex-capitão do exército. Algumas características desses eleitores são levantadas pela pesquisa. Elas referem-se à faixa etária, à renda, ao gênero e à escolaridade dos entrevistados. E os dados colhidos revelam que Bolsonaro lidera com folga entre os homens, alcançando 26 pontos percentuais ante 12 pontos conseguidos por Marina Silva e Ciro Gomes, empatados, nesse quesito, na segunda colocação. Em levantamento realizado pelo Ibope, os números mostram que a candidata pela Rede, Marina Silva, lidera a intenção de voto entre as mulheres, atingindo 15 pontos percentuais contra 10 pontos do candidato pelo PSL, isto é, entre os que declaram pretensão de votar em Bolsonaro, há aproximadamente duas vezes mais homens do que mulheres³.

O *Datafolha* mostra também que Jair Bolsonaro se destaca entre os eleitores com curso superior, alcançando 25 pontos percentuais contra 12 de Marina Silva, segunda colocada. Mas é nas camadas mais ricas do eleitorado que a preferência pelo nome do ex-capitão do exército dispara: entre quem tem renda entre 5 e 10 salários, a distância de Bolsonaro (29%) para Marina (11%) e Ciro (17%) é ampliada. Já entre os mais ricos, com renda superior a 10 salários, ele alcança (34%), percentual próximo da soma dos índices de quatro dos seus adversários mais próximos: Marina (3%), Ciro (14%), Geraldo Alckmin (10%) e Álvaro Dias (9%). Entre os mais pobres, na faixa de renda familiar de até 2 salários por mês, Bolsonaro aparece com 13 pontos percentuais, ante 17 pontos de Marina, 9 de Ciro e 6 de Alckmin. Na faixa de renda de 2 a 5 salários, Bolsonaro sobe para 23 pontos, já à frente de Marina, com 13, Ciro, com 9 e Alckmin, com 8 pontos.

No que concerne à faixa etária, o índice de Jair Bolsonaro também fica acima da média entre os mais jovens (17% na faixa de 16 a 24 anos e 17% entre quem tem de 24 a 35 anos). A mesma pesquisa ainda captou a rejeição dos eleitores aos candidatos, e o ex-capitão do exército é rejeitado em alguns segmentos em que consegue intenção de voto mais alta, como entre os mais jovens (44% dos que têm de 16 a 24 anos não votariam nele de jeito nenhum), na fatia dos mais escolarizados (40%) e na faixa de renda de 5 a 10 salários de renda familiar (37%). Ou seja, nesses segmentos, há uma acentuada polarização em torno do nome do candidato do PSL. Constatadas as substantivas rejeição e adesão à candidatura de Bolsonaro, voltemos nossas atenções para a segunda delas.

Os números revelados pelas pesquisas indicam que aproximadamente vinte milhões de pessoas manifestam a intenção de votar em Jair Bolsonaro e que 60% desses vinte milhões têm menos de 34 anos. Além disso, estudos mostram que

³ Uma reflexão acerca da intenção de voto de Jair Bolsonaro entre as mulheres pode ser lida em artigo de José Roberto de Toledo, disponível no link a seguir: <https://piaui.folha.uol.com.br/mulheres-no-caminho-de-bolsonaro/>.

os eleitores brasileiros com acesso frequente à internet representam 68% do total de eleitores. Entre os que expressam preferência por Bolsonaro, entretanto, a situação é bastante diferente, já que 90% de seus eleitores têm acesso à rede⁴. E na internet o protagonismo do candidato é indubitável: sua página no *Facebook* possui 4,7 milhões de seguidores, enquanto Marina Silva, sua adversária mais próxima na corrida eleitoral, tem 2,3 milhões. Por que, então, esses jovens, com acesso à informação, resolveram depositar o seu voto em um candidato dono de inexpressivos sete mandatos legislativos?

Um dado bastante interessante mostra que muitos desses jovens enxergam na candidatura de Jair Bolsonaro a coagulação de uma forte oposição ao sistema estabelecido. Pesquisadores⁵ argumentam que eles e elas nutrem profundo desprezo a “tudo o que está aí”. Ora, se a rebeldia antissistêmica persiste entre os jovens, qual é, pois, a novidade? A novidade é que os jovens veem no conservadorismo e no candidato *uma forma de protestar contra o sistema*.

A esquerda e suas pautas e valores – mais direitos sociais, respeito aos direitos humanos, acolhimento dos imigrantes e dos refugiados e respeito às diferenças por meio das artes e das letras – passam a ser vistos como parte do sistema pelo qual os jovens nutrem ojeriza (vale observar aqui, por exemplo, que um jovem de 16 anos que revela a intenção de votar em Bolsonaro teve todas as suas experiências políticas no interior de governos petistas de centro-esquerda, marcados por experimentos como a criação do Prouni, o qual levou a um aumento significativo no número de vagas no ensino superior, e também por sucessivos escândalos de corrupção que culminaram em 2016 no impeachment da presidente Dilma Rousseff, à época com um altíssimo índice de rejeição pelos brasileiros). Aí eles se rebelam também contra essa pauta, e pautas conservadoras passam a ser vistas como possuindo ares transgressores. Assim, há mais rebeldia no antifeminismo do que no feminismo, no desprezo pelos direitos humanos do que na defesa deles.

Some-se a isso a repaginada que o conservadorismo deu a si mesmo, associando-se a metaleiros, *gamers*, ganhando terreno na internet e contrapondo-se ao politicamente correto. Um bom exemplo pode ser visto em Pedro D’Eyrot, um dos integrantes do Bonde do Rolê, banda com a qual Caetano Veloso gravou a música *Babydoll de nylon (Baby don’t deny it)*, que, segundo a sua própria expressão, faz o estilo “direita transante”. Enfim, o conservadorismo apresenta-se robusto na batalha estética travada nos dias atuais, conquistando para si um número cada vez maior de adeptos.

Em suma, diante da crise política pela qual passa o Brasil (setenta por cento da população avalia o governo do atual presidente, Michel Temer, como ruim ou

⁴ Números exibidos no artigo “Por que 60% dos eleitores de Bolsonaro são jovens?”, de Leandro Machado, disponível no seguinte link: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41936761>.

⁵ Inúmeros escritos na internet, de pesquisadores como Pablo Ortellado e Moysés Pinto Neto, abordam o tema do caráter antissistêmico da candidatura de Jair Bolsonaro.

péssimo)⁶, milhões de brasileiros, entre eles inúmeros jovens, acreditam encontrar em Bolsonaro um líder que quer e pode colocar as coisas em ordem, mesmo que na base do tiro. O diagnóstico de Dunker, para quem a pós-verdade “retorna à figura arcaica do pai-chefe administrador eficiente como forma de desviar-se da política” (Dunker, 2017, p. 40), parece-nos adequado ao caso.

Talvez, com efeito, seja racional parar de argumentar. O texto de Safatle, nomeado com a afirmativa “É racional parar de argumentar”, começa com a paradoxal assertiva de que a organização dos nossos conflitos a partir da expectativa de diálogo produz niilismo e violência. Para o filósofo, devemos assumir que há uma violência implícita no diálogo.

Para explicar o paradoxal argumento, Safatle recorre ao filósofo francês Jacques Derrida, para quem nada há de mais violento do que quando alguém diz “posso ouvir suas considerações, posso levar em conta o que você tem a dizer, mas desde que você fale a minha língua” (Derrida *apud* Safatle *in* Dunker 2017, p. 127). Esta “minha língua” significa que para dialogar é necessário pressupor uma gramática comum. Mais do que isso, é necessário pressupor que todos os conflitos e todas as posições conflitantes farão sempre referência à mesma gramática comum.

Para Safatle, porém, o problema reside precisamente nesse ponto:

E se boa parte dos nossos conflitos visasse exatamente a mostrar que não há gramática comum no interior da vida social? Se eles nos mostrassem que, quando nos digladiamos a respeito do que significa ‘liberdade’, ‘justiça’, não temos uma gramática comum na qual nos apoiarmos, pois estamos ligados, pois somos legatários de experiências históricas muito distintas? (Safatle, *in* Dunker 2017, p. 128.)

Não podemos, conforme a perspectiva do filósofo uspiiano, acorrer ao uso ordinário da linguagem ou ao senso comum a fim de construirmos um acordo, por exemplo, sobre o que devemos entender por “liberdade”, já que, desde sempre, valores como esse foram conflituais, foram pontos de sedimentação de dissenso e conflitos.

E se não podemos fazer recurso à linguagem cotidiana ou mesmo ao senso comum, a pergunta que desafia a linguagem e, ao mesmo tempo, o modo como orientamos nossas ações, é: o que significa decidir no terreno onde as significações se tornam obscuras, onde os pressupostos não podem mais ser imediatamente legíveis a partir daquilo que aprendemos a ler? Devemos limitar a fala a lances e valores elementares sobre os quais possamos discutir ou transferir nossas decisões ao arbítrio de um soberano (um monarca, talvez) que imponha uma demarcação sobre aquilo que pode ser dito e sobre aquilo que pode ser feito?

⁶ Números disponível no seguinte link: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/04/temer-e-reprovado-por-70-dos-brasileiros-mesmo-com-esforco-por-popularidade.shtml>

As perguntas anteriores aparecem como fundamentais a Safatle porque, para ele, “nossas sociedades não são apenas momentaneamente antagônicas. Não estamos simplesmente divididos e voltaremos a nos unir assim que as paixões arrefecerem. Nossas sociedades são antagônicas, e a divisão é sua verdade” (Safatle *in* Dunker, 2017, p. 133), pois, de acordo com o filósofo, “julgamos a partir da adesão a formas de vida, e o que nos distingue são formas diferentes de vida. Não queremos as mesmas coisas, não temos as mesmas histórias” (idem, p. 133).

Aqui o filósofo debate a seguinte contra-argumentação: mas, ora, devemos basear as nossas sociedades no respeito à diferença. Sendo sociedades antagônicas, devemos neutralizar os combates e construir uma forma de convivência entre as diferenças. Ao que ele indaga: “mas o que fazer quando temos aqueles que defendem a tortura, que exaltam ditaduras militares ou que naturalizam a espoliação social de mulheres? Há que se respeitar essa ‘diferença’?” (Safatle *in* Dunker, 2017, p. 133). É realmente possível acreditar que podemos resolver tais diferenças através do diálogo?

Safatle então lembra que nem todos os modos de circulação da linguagem se resumem ao diálogo e à comunicação. De acordo com ele, a palavra que circula na experiência estética do poema e na experiência analítica da clínica não argumenta nem comunica:

Ela instaura, ela mobiliza novos afetos e desativa antigos, ela reconstrói identificações, em suma, ela persuade com uma persuasão que não se resume à explicitação de argumentos, e isso vale também para os verdadeiros embates políticos. O que nos falta não é diálogo, mas encontrar a palavra nessa sua força instauradora (Safatle *in* Dunker, 2017, p. 133).

Por fim, nosso autor lembra, à maneira nietzschiana, que “verdade” e “falsidade” não são os critérios mais adequados para a avaliação daquilo que tem a força de produzir nosso assentimento ao melhor argumento. O que nos persuade não é exatamente a verdade de uma proposição, mas a “correção de uma forma de vida que ganha corpo quando ajo a partir de certos critérios e admito o valor de certos modos de conduta e julgamento” (Safatle *in* Dunker, 2017, p. 135-136). O critério de persuasão, nesse sentido, está ligado à atribuição de valor a certas formas de vida que têm peso normativo. Ou seja, sem abrir mão de certa normatividade, Safatle defende que o que impulsiona a adesão a certas formas de vida passa, com efeito, pela mobilização das afecções dos indivíduos (como o desejo, o medo, o desamparo).

Concluindo o artigo, Safatle recorda a arquiconhecida frase de Pascal, segundo a qual “o coração conhece razões que a razão desconhece”. E, para concluirmos a nossa apresentação de seu artigo, vale aclarar que o filósofo não é defensor da inviabilização do diálogo na democracia, mas, pelo contrário, é alguém que sabe que alguns diálogos no interior de nossa sociedade só deixarão de ser travados às

surdas se a mobilização, se o despertar de certos afetos nos indivíduos for alcançada. E essa é, para ele, a quem fazemos coro, uma forma possível de ampliação da razão.

Pedimos licença ao leitor para concluir o texto com uma longa citação de Dunker, na qual estão, a nosso ver, condensados os desafios para retomarmos a reflexão sobre a maneira de estabelecermos uma práxis alternativa a esta na qual estamos atualmente encerrados, nestes dias de pós-verdade:

Formas de vida definem-se principalmente pelo desejo, trabalho e linguagem. O primeiro desafio para o século é como empregar a transparência dos saberes disponíveis em escala universal para construir uma nova experiência comum. ‘Viver junto’ não é apenas dividir espaços particulares e ser constrangido por leis universais, mas pertencer a um tempo, que tem uma história e é capaz de inventar um futuro imprevisível. Isso começa pela crítica da moral da sobrevivência e pela suspensão dos estados de segregação. Confinados ao presente e ao seu projeto defensivo de uma vida em estado de ameaça e exceção, a tecnologia torna-se inócua, a disponibilidade do saber é impotente, e a pluralidade cultural torna-se improdutiva. Nosso grande desafio é inventar novas formas de possuir e de pertencer. Nenhum plano de sustentabilidade ou de ocupação, nenhum projeto de vida ou de política podem criar novas experiências transformativas se não traduzirem a vivência de estar junto, em uma experiência real de compartilhamento. Conviver não é suportar ou tolerar o outro, mas pertencer ao mesmo futuro que ele. Viver junto é obrigatório. Ter uma vida em comum, conviver, é contingente. Assim também a singularidade de cada um depende das condições que nos damos para fazer com que trabalho, linguagem e desejo resolvam-se em soluções únicas, mas que sejam também para todos (Dunker, 2017, p. 25).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dunker, Christian *et al.* *Ética e Pós-verdade*. Porto Alegre: Dublinense, 2017.
- Fábio, André Cabette. O que é a ‘pós-verdade’, a palavra do ano segundo a Universidade de Oxford. *Nexo*. 16 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/11/16/O-que-%C3%A9-%E2%80%98p%C3%B3s-verdade%E2%80%99-a-palavra-do-ano-segundo-a-Universidade-de-Oxford>>. Acesso em: 4 mai. 2018.
- Tavares, Joelmir. “Temer é reprovado por 70% dos brasileiros, mesmo com esforço de popularidade. *Folha de São Paulo*. 17 abr. 2018”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/04/temer-e-reprovado-por-70-dos-brasileiros-mesmo-com-esforco-por-popularidade.shtml> Acesso em 5 jul. 2018.
- Machado, Leandro. Por que 60% dos eleitores de Bolsonaro são jovens? *BBC Brasil* 16 nov. 2017. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41936761>. Acesso em 5 jul. 2018.

Toledo, José Roberto de. Mulheres no caminho de Bolsonaro. *Piauí/Folha*. 2 ago. 2018. Disponível em <https://piaui.folha.uol.com.br/mulheres-no-caminho-de-bolsonaro>. Acesso em 8 ago. 2018.

ARTIGO RECEBIDO EM 02/06/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 26/06/2018

RESUMO: Este artigo pretende apresentar três textos contidos no livro *Ética e pós-verdade*. Os textos contribuirão para a discussão sobre a candidatura de Jair Bolsonaro à presidência do Brasil, entendida também como um “sintoma” do momento de “pós-verdade” vivido atualmente.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-verdade. Redes sociais. Formas de vida.

ABSTRACT: This article intends to present three texts included in the book *Ética e pós-verdade*. The texts will help to discuss the role of Jair Bolsonaro as a candidate to the presidency of Brazil, also comprehended as a “symptom” of the “post-truth” moment actually experienced.

KEYWORDS: Post-truth. Social nets. Ways of life.

O estoicismo nos contos de Gonçalo Fernandes Trancoso

DAYANE SANTOS SILVA

Graduada em Letras pelo UNIPAM. e-mail: dayane.ssilva@hotmail.com

MARIANY CORREA PIRES

Graduada em Letras pelo UNIPAM. e-mail: marianny.pires@yahoo.com.br

LUÍS ANDRÉ NEPOMUCENO

UNIPAM. Doutor em Estudos Literários pela Unicamp.
e-mail: luisandre.nepomuceno@gmail.com

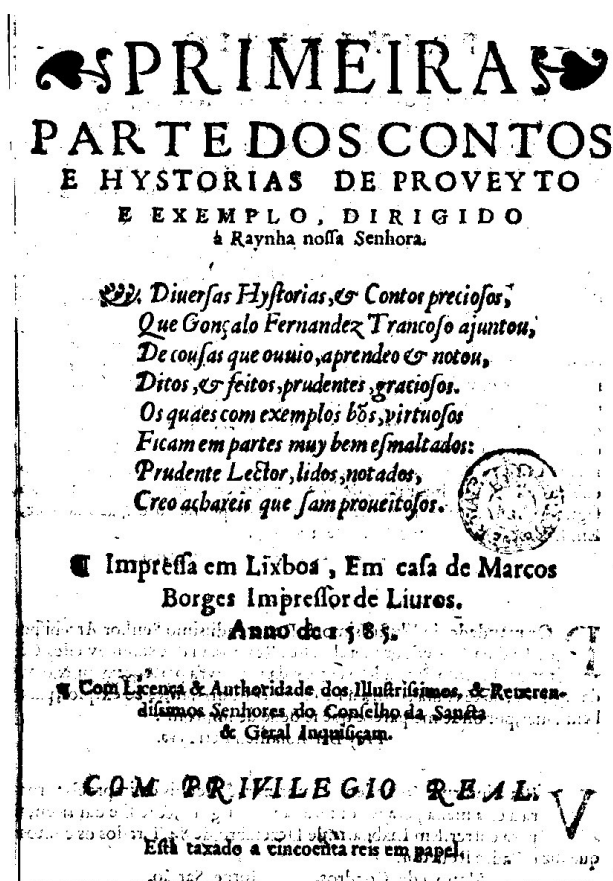


A história tornou-se famosa na literatura clássica: Grisélia (Griselda, em algumas versões) é uma camponesa pobre que, da noite para o dia, vê-se casada com o marquês Valtero e, saindo do casebre do pai, tem a sorte mudada para os luxos de um palácio. Mas Valtero, querendo provar-lhe a lealdade e a paciência, submete a esposa às provas mais cruéis e abusivas, inicialmente simulando a morte dos dois filhos, depois o retorno dela ao casebre do pai (fingindo que o povo não aceitara o casamento entre classes sociais distintas), e por fim, colocando-a como serva da casa. Grisélia suporta tudo com paciência. Comovido com a nobreza de caráter dela, Valtero revela-lhe a verdade toda. A história está na terceira parte dos *Contos e histórias de proveito e exemplo*, de Gonçalo Fernandes Trancoso. A primeira versão vinha de Boccaccio, posicionada como o último conto do *Decameron*. Trancoso, possível leitor de Boccaccio, bem como dos renascentistas espanhóis e italianos, incluiu a narrativa em seu livro como forma de evidenciar uma de suas mais expressivas teses filosóficas: a defesa das virtudes do estoicismo, especialmente a tolerância, a paciência e a resignação nas horas de adversidade. Grisélia era o modelo perfeito de tudo isso.

O nome de Gonçalo Fernandes Trancoso é certamente desconhecido do público brasileiro moderno, embora tenha escrito um dos mais editados livros de seu tempo: os *Contos e histórias de proveito e exemplo*, cuja edição *princeps* parece ter saído em 1575 em Lisboa. Muitas outras edições surgiram até o século XVIII: Anabela Mimoso (1998, p. 300) registra pelo menos 19 edições até 1764 (número impressionante, a julgar pela época, comparável ao d' *Os Lusíadas*), quando então

o livro começa a perder o interesse do público, para reaparecer em edições modernas no séc. XX.

Os dados biográficos do autor ainda permanecem escassos e inconsistentes, e os críticos têm levantado hipóteses sobre sua suposta relação com a Igreja ou com a magistratura, a considerar o conteúdo de seus contos (Nobre, 2003, p. 2), embora nenhuma dessas especulações tenha sido comprovada.



Portada da edição de 1585, dos *Contos e histórias de proveito e exemplo*, de Gonçalo Fernandes Trancoso

A história das edições e da inserção e exclusão de contos do livro, seja por parte do autor, seja por parte de censores da época, é uma questão complexa que tem movido historiadores e filólogos e que transcende inteiramente os propósitos deste estudo. Mimoso (1998), Palma-Ferreira (1974) e Nobre (1999), para nos determos apenas nas questões mais decisivas, a despeito de algumas discórdias pontuais, aceitam que a edição de 1575 (com exemplar único depositado na Biblioteca da Universidade Católica da América, em Washington) é certamente a mais antiga e a única que contou com a organização e o crivo do autor, já que a edição

de 1585, mutilada com o corte de três contos censurados pela Inquisição, parece ter sido publicada pelo filho do autor, uma vez que os créditos reais foram concedidos a ele. Nesse sentido, as edições modernas têm contado com discrepâncias inclusive no número de narrativas do livro: 38 ou 41 contos, a depender da edição tomada como referencial, e considerando os três contos que foram censurados pela Inquisição portuguesa.

Outra questão que tem sido objeto de investigação da crítica são os gêneros apresentados pelo livro, ou seja, os contos e as histórias já anunciados em seu título. Fernando Ozório Rodrigues, que organizou uma edição brasileira do livro de Trancoso, explica que o longo título contempla dois gêneros que, em Portugal no séc. XVI, apresentavam contradições e conceitos ainda imprecisos: o conto seria a narrativa breve, anedótica, com ditos sentenciosos extraídos da oralidade; e a história seria a narrativa mais longa, erudita, apresentando trama mais complexa e remontando às influências da *novella* italiana do Renascimento (desde Boccaccio), porém pelo filtro dos contistas espanhóis da mesma época (Rodrigues, 2013, p. 27).

Este estudo, diferentemente das propostas filológicas e linguísticas até então empreendidas por boa parte da crítica, compreende o plano moral, filosófico e doutrinário do autor. O objeto desta investigação foram as histórias longas, de influência italiana e espanhola, e não os contos breves, de tradição na oralidade, uma vez que este último gênero se deteve sobretudo em sentenças extraídas da cultura oral, sem as influências cultas que as histórias longas carregam em seu viés filosófico.

O livro de Trancoso, a começar pelo próprio título, apresenta um plano moralizante em sua essência, o que nos leva a entender que o autor faz literatura exclusivamente para o proveito ético de seus leitores. As circunstâncias revelam que o contista, pelo menos a julgar pelo que ele diz no “Prólogo à Rainha Nossa Senhora” (D. Catarina), foi movido pelas dificuldades pessoais e pelo luto na morte de familiares vítimas da peste que assolou Lisboa em 1569. Trata-se de uma estrutura que lembra, uma vez mais, o *Decameron* de Boccaccio, não fossem as intenções diversas do autor português, que completa: “E com ajuda de Deus pude tanto, que ao tempo que ela queria fazer chiminés de lamentações, a tirei delas, e a pus a escrever contos de aventuras, histórias de proveito e exemplo, com alguns ditos de pessoas prudentes e graves, do qual esta é a primeira parte” (Trancoso, 2013, p. 113).

Sempre a considerar a intenção excessivamente moralizante do autor, críticos modernos têm visto nos contos de Trancoso uma atmosfera arcaica, com ares medievais, movida por interesses mais doutrinários do que propriamente literários. Cristina Nobre (1999, p. 103), por exemplo, defende que a estrutura narrativa de base de Trancoso acaba sempre por “servir de apoio a uma exposição doutrinal, religiosa ou moral”. Ettore Finazzi-Agrò (1978) acrescenta que o autor português, primeiro contista da literatura lusitana a compor uma coletânea de narrativas curtas, a exemplo dos modelos italianos e espanhóis, apresenta um

maniqueísmo moral de valor terreno, a partir de imagens de um mundo pleno de certezas.

Talvez estas tenham sido as razões para o desinteresse pela obra de Trancoso a partir do Romantismo do séc. XIX: longe dos modelos de contistas prévios, o escritor português prefere não oferecer ao leitor as possibilidades que a leitura pode implicar, mas insiste na evidenciação de suas verdades éticas e na tipificação de seus personagens, sempre com uma tendência para a normatividade e para frequentes infiltrações moralizantes na estrutura narrativa. Mas isso não quer dizer que Trancoso seja necessariamente um autor fechado, sem possibilidades interpretativas. Por mais que seu texto literário conduza conscientemente o leitor a seus propósitos morais e religiosos, a leitura atenta de sua obra pode revelar hipóteses sobre marcadores históricos e sociais não pensados pelo autor, ou pelo menos não mencionados pelos intertítulos constantes das epígrafes explicativas que vêm no princípio de cada narrativa. Cristina Nobre (1999, p. 77) explica que tais intertítulos constituem a orientação mais explicitamente interpretativa da obra por parte do autor. Mas é preciso esclarecer que mesmo as epígrafes do autor não constituem o fechamento interpretativo do livro.

Cleonice Berardinelli (1985, p. 78-79), em ensaio curto, porém bastante elucidativo, sobre a obra de Trancoso, argumenta que se trata de um livro moralizante, sim, e que as virtudes mais celebradas pelo autor são a paciência na aceitação do destino e a resignação, ou seja, o contentamento com aquilo que se tem. Tais virtudes nos remetem ao quadro dos valores morais do estoicismo de Sêneca, que define a paciência, a resignação, a fortaleza e a perseverança como as qualidades máximas de seu repertório ético.

Nesse sentido, o propósito desta pesquisa foi justamente perseguir as pistas deixadas por Gonçalo Fernandes Trancoso para reconstruir o seu conjunto de valores morais, a partir de preceitos extraídos do estoicismo. Para tanto, uma seleção de contos do livro do autor português foi feita a partir de temas específicos da moral estoica.

É possível que Trancoso não tenha tido contato direto com a obra de Sêneca. Embora Rodrigues (2013, p. 20) afirme que o autor pode ter sido mestre de latim e de humanidades, com conhecimento de justiça e de astronomia (sem fontes seguras que sustentem a hipótese), Nobre (1999, p. 66), ao contrário, aponta para o caráter popular de sua obra, e especialmente para a pouca erudição humanista de Trancoso, proposição mais aceitável, a julgar pela simplicidade da linguagem e das narrativas. Isso não significa que o contista português não tenha tido qualquer contato com grandes nomes de seu tempo. Ao contrário, a crítica mais recente tem evidenciado, na composição dos *Contos e histórias de proveito e exemplo*, a possível leitura de autores espanhóis, como Juan de Timoneda; de italianos, como Boccaccio, Straparola, Cinzio, Bandello, entre outros; e ainda de livros moralistas portugueses do séc. XV, como o *Livro da virtuosa benfeitoria*, do Infante Dom Pedro, ou o *Leal Conselheiro*, de Dom Duarte. Isso, por si só, já torna evidente um viés razoavelmente erudito nas leituras de Trancoso.

Mas ainda que o contista português não tenha tido contato direto com a obra de Sêneca, é muito provável que o estoicismo lhe tenha chegado por fontes indiretas. Palma-Ferreira (1974, p. 67-68), por exemplo, afirma que o *Livro da virtuosa benfeitoria*, de Dom Pedro, por defender a prática do bem e a obediência plácida às hierarquias sociais, a partir de uma filosofia sustentada no estoicismo, parece ter sido um bom modelo para o livro de Trancoso. Em outros termos, trata-se, no caso do próprio Trancoso, de uma referência indireta, de um estoicismo lido por meio dos autores que lhe chegaram à mão, como os próprios contistas italianos ou os moralistas portugueses medievais.

Sêneca sempre contou com grande popularidade entre os teóricos e filósofos da Idade Média, a começar por Petrarca e Boccaccio, especialmente por conta de suas considerações sobre a linguagem, as virtudes e os modelos políticos. As *Cartas a Lucílio*, lidas e admiradas por Petrarca, mostraram-se modelo imprescindível para os rumos da filosofia medieval e para a consolidação do próprio estoicismo na Idade Média e no Renascimento. Os tratados estoicos de Sêneca também foram lidos e comentados por filósofos cristãos até o Renascimento. Em outros termos, muito da novelística italiana, bem como dos tratados moralistas medievais portugueses, está profundamente sustentada em Sêneca, seja por uma referência direta (pela leitura de seus textos), seja por uma relação indireta (por meio da apreensão de seus conceitos em outros autores).

O princípio moral do estoicismo é a virtude, sustentada pela serenidade da alma nas mais diversas situações, especialmente nas adversidades. Em sua carta 44 a Lucílio, Sêneca (1999, p. 149) propõe a seguinte argumentação:

A filosofia não rejeita nem elege ninguém: a sua luz brilha para todos. Sócrates nunca foi patricio; Cleantes andou acarretando água, contratado para regar um jardim; Platão não chegou à filosofia por ser nobre, ela é que o enobreceu. Por que razão perderás tu a esperança de vir a ter uma sorte idêntica? [...] Qual é o homem de natureza nobre? Aquele que pela natureza foi dotado para a virtude.

A partir de um conceito revolucionário de virtude, sustentado na própria sabedoria, mais do que na nobreza de classe, Sêneca edifica todo um conjunto de valores que alimentam esse conceito: o homem deve estar preparado para a ruína, ele dirá em seu tratado *Sobre a tranquilidade da alma* (Sêneca, 2001, p. 53 e 55); o sofrimento, ainda que difícil de suportar, é necessário à coragem e ao enfrentamento das adversidades, e portanto, ocorre para o bem da humanidade, ele diz no tratado *Sobre a providência divina* (Sêneca, 2000, p. 25 e 31); a virtude deve estar centrada em si mesma, e jamais pode ser exercida em função da riqueza ou da pobreza, elementos pontuais que não definem a condição de felicidade, ele escreve em seu tratado sobre *A vida feliz* (Sêneca, 1991, p. 54 e 60).

O modelo moral de estoicismo, nascido na Grécia, com Zenão de Cítio (séc. III a. C.) e defendido especialmente por Sêneca e Epicteto, acabou por se

banalizar na história, perdendo muito de sua originalidade filosófica. Os estoicos, sustentados no princípio da natureza, mantinham a ideia de que a filosofia de um indivíduo não estava ancorada naquilo que a pessoa diz, mas na forma como ela se comporta, conforme as regras da ordem natural, e sobretudo, conforme a serenidade da alma. Sêneca sustentou que a virtude é suficiente para a felicidade.

Foi a partir dessas considerações que o presente estudo buscou ler os *Contos e histórias de proveito e exemplo*, de Gonçalo Fernandes Trancoso, considerando uma perspectiva estoica. Observa-se de antemão, por exemplo, que o princípio moral que rege o livro sustenta a ideia de que a virtude e a educação mostram-se valores acima da nobreza de classe, embora Cristina Nobre (1999, p. 193-194), não exatamente contradizendo essa afirmativa, admita que o autor revela-se contraditório, confirmando a ideologia conservadora de classe e, por vezes, revelando os nobres como indivíduos que se diferenciam pela grandeza de caráter. No entanto, nos contos de Trancoso, há personagens nobres que se comportam como vilões (veja-se Maurício, cavaleiro do duque de Alexandre de Médicis, na história III 6)¹, e indivíduos pobres ou burgueses, que se comportam como nobres e virtuosos (lembre-se a exemplar Grisélia, esposa do marquês Valtero, na história III 5). Ainda que esta não seja uma regra (o conto III 1, por exemplo, contraria esse princípio), é possível pensar a virtude, do ponto de vista de Trancoso, como uma existência própria, independente da nobreza de classe social. Ao longo do livro, será possível identificar claramente os valores e as virtudes que alimentam a moral estoica, como a serenidade da alma nas horas de infortúnio, a paciência, a resignação, o controle dos ímpetos e dos afetos, a grandeza de caráter e a manutenção da honra, de tal forma que o livro de Trancoso revela-se praticamente um breviário de virtudes estoicas, adequadas a seus princípios religiosos cristãos.

No livro, portanto, há inúmeras narrativas em que se percebe nitidamente a ideia não velada do estoicismo. Como já mencionado, o volume contém 41 contos, divididos em três partes: sete deles foram aqui selecionados para análise, sob a perspectiva estoica. Nesse *corpus* escolhido, vê-se a intenção notoriamente moralizante do autor, movida por interesses mais doutrinários do que propriamente estéticos.

O primeiro conto a ser analisado (III 1) relata a história de uma jovem pobre e virtuosa, temente a Deus. Durante uma viagem com seu irmão, eles se separam, e essa moça é “sequestrada” por um nobre que a leva a um jardim e tenta tomá-la a força. Ela recorre à oração e heroicamente consegue se livrar dele. Mas o nobre não esquece a donzela e, tomado de encanto pela sua determinação virtuosa após o ocorrido, procura-a para casamento por todo o vilarejo, e quando a encontra, oferece a si como esposo. Intimidada pelo abismo das diferenças soci-

¹ Nas citações de contos de Trancoso, neste artigo, os números romanos referem-se à parte do livro e os arábicos, ao número do conto na coletânea, conforme a edição de Fernando Ozorio Rodrigues, que apresenta a relação completa das histórias, incluindo os contos proibidos pela Inquisição em 1585.

ais, ela se apresenta para ser “a menor de sua casa”, mas aceita o papel que se lhe oferece como esposa. Por meio dessa narrativa, é nítido ver quão grande valor Trancoso dá ao estoicismo, aos virtuosos, ainda que seu teor filosófico venha tomado por ares católicos na epígrafe que o autor expõe no começo da história: os honrados, “chamando por Deus, Ele lhes acode” (Trancoso, 2013, p. 117). Em outros termos, os perseverantes alcançam a recompensa.

O conto I 14 apresenta o típico trabalhador pobre e virtuoso que vive ao lado da esposa, arquétipo que será amplamente entrevisto nos contos de fadas. Saindo à procura de emprego, nosso jovem encontra um ermitão, que lhe questiona se é melhor ter um “real” bem ganhado ou cem “reais” mal ganhados. O trabalhador vai ao encontro de sua esposa para que ela o ajude a dar a resposta mais acertada. Um tempo depois, ele responde ao ermitão que prefere um “real” bem ganhado. A partir dessa resposta, o trabalhador e sua esposa são recompensados, enriquecem honestamente e se veem aclamados pela multidão.

Uma vez mais se percebe a força estoica das virtudes: os dois personagens principais dos contos acima mencionados (a donzela violentada e o trabalhador honrado) passaram por momentos de forte tribulação, mas permaneceram firmes e virtuosos, e assim sendo, obtiveram recompensas posteriores. Trata-se de contos que definem um quadro ético que, para Trancoso, estabelece limites comportamentais de indivíduos restritos a dimensões maniqueístas. Sobre isso, Cristina Nobre (1999, p. 204) acrescenta que “os bons permanecem bons e jamais se desviarão do seu caminho, por mais infelicidades que lhes aconteçam, os maus acabarão maus, por mais oportunidades que lhes tenham sido oferecidas de se mudarem”.

O último conto analisado da primeira parte (conto I 16) relata a história de dois irmãos. O mais velho deles casou-se sem o consentimento de seu pai, e por isso, o pai o amaldiçoou e o deserdou. Este filho, o primogênito, sofre muito durante toda a sua trajetória, e muitos problemas e imprevistos surgem na sua vida, mas ele permanece resignado e impassível frente às tribulações. O desenlace do conto tem os ares da felicidade do conto de fadas: Deus ampara e ajuda. A considerar esse jogo de recompensas e justiça, o estoicismo, na coletânea de Trancoso, é ilustrado quando os bons se mostram perseverantes nas tribulações, mantendo vivo um quadro de relações quase retóricas entre virtude e compensações sociais.

A segunda parte do livro, apesar de publicada postumamente 10 anos depois da edição *princeps*, portanto 1585, pouco difere da primeira, senão por um investimento maior nas narrativas de inspiração renascentista, com apoio em autores italianos e espanhóis do séc. XVI. O conto II 7 foi uma das três narrativas censuradas pela Inquisição a partir dessa referida edição, possivelmente por conta de certas evidências eróticas e de uma referência explícita ao diabo (Nobre, 1999, p. 43). Esse conto começa com um ponto de partida curioso e instigante: fala da história de um rei que nunca se ri e que decreta a seus subordinados que jamais poderiam questioná-lo sobre isto. Num certo dia, o rei recebe a visita de dois irmãos estrangeiros, um letrado e um cavaleiro, que sem saber da proibição

real, perguntam-lhe sobre a sua estranha conduta. O rei, em vez de dar uma resposta, expõe os irmãos aos motivos de sua conduta: os irmãos são desafiados pelo rei a passar 14 dias numa ilha, para descobrirem as razões intrigantes do rei. Ali, separadamente, os jovens são expostos a situações em que jamais podem impor a sua vontade, mas apenas submeter-se à vontade dos outros, base moral do controle dos ímpetos e dos afetos, conforme a doutrina estoica. Aquele que conseguir cumprir tudo o que for proposto na ilha casará com a princesa que ali se encontra aprisionada. Quem vence o desafio é o cavaleiro.

Lembrando os temas e personagens típicos dos contos de fadas, essa narrativa é ilustrativa de um dos mais reveladores preceitos do estoicismo: o controle das paixões e a aceitação das adversidades como elas se apresentam. Para Sêneca (2000), no livro *Sobre a providência divina*, convém aos homens de bem que não se apavorem diante dos fardos duros e difíceis, nem se queixem do destino; o que quer que ocorra, tomem por bem, convertam em bem. O que importa não é o quê, mas o modo como se suportam os fatos. Assim, o desafio é benigno e enobrece o ser. A vitória do cavaleiro, de resto motivação recorrente nos contos de fadas e nas histórias de cavalaria, ainda apreciadas no tempo de Trancoso, é certamente a vitória do controle dos ímpetos, a vitória da humildade sobre os arroubos da presunção de classe e de sangue.

Outra narrativa que evidencia a retidão feminina e a virtude da resignação é o conto II 8, que retrata a história de um rei que queria muito se casar e procurava por uma jovem virtuosa que o presenteasse com filhos preciosos. O rei encontrou uma mulher conforme desejava, e esta tinha duas irmãs absolutamente invejosas dela. Quando nasceram os filhos da esposa do rei, as irmãs disseram que haviam nascido monstros e não seres humanos. A rainha, durante todos os anos em que esteve ao lado do rei, permaneceu virtuosa, resignada e em conformidade com sua triste realidade, mas ainda assim, o rei a abandona. Anos depois, casualmente o rei se encanta com três crianças na casa de um pescador e descobre que se trata de seus filhos, desvelando toda a verdade sobre sua mulher: eles tiveram filhos saudáveis, lindos e preciosos, mas por inveja das irmãs da rainha, foram todos levados à casa de um pescador que os criou. O rei então reata o casamento com a rainha. A trama, bem como o desfecho deste conto, uma vez mais, mantém forte semelhança com os contos de fadas.

Considerando a natureza dos personagens dessa narrativa, Nobre afirma que o mundo de Trancoso é um mundo maniqueísta e simplificado, um mundo à medida do ouvinte/leitor de Quinhentos, que se sente seguramente preso a esse universo fechado, aristocratizante, imbuído de valores que caracterizam a essência do que é ser nobre (Nobre, 1999, p. 207).

A personagem desse conto, esposa de um rei, mostra-se o exemplo perfeito do estoicismo, da virtude, da submissão e especialmente da aceitação das adversidades conforme elas se lhe apresentam. Palma-Ferreira (1974, p. XXVIII) lembra a “excelência humana” como um dos temas centrais do humanismo do séc. XIV, exposto na filosofia e nas artes, e amplamente disseminado pelo Renascimen-

to. Trancoso, humanista e estoico, anseia por projetar em seus personagens mais elevados uma composição de grandeza e excelência, conforme a tradição humanista que recebia da Itália e da Espanha. A personagem do conto II 8 manteve-se resignada e estoica durante as dramáticas adversidades de sua vida, mas ao final, pôde contemplar a infalível fidelidade daquele quadro de relações entre virtude e retribuições sociais.

A terceira parte dos *Contos e histórias de proveito e exemplo* saiu apenas na edição de 1585, juntamente com a segunda. O tom frequente das narrativas mantém-se preso às referências filosóficas do autor, e o gênero mais recorrente é o conto de inspiração renascentista, em detrimento das narrativas curtas da oralidade medieval.

O conto III 5, já aqui referido, traz a famosa história de Valtero, marquês aventureiro que se casa com uma moça virtuosa chamada Grisélia. A inspiração inicial parece ter vindo de Juan de Timoneda, contista do renascimento espanhol, mas Manuel Ferro garante que Trancoso serviu-se originalmente do próprio Boccaccio: “o confronto deste conto com a novela boccacciana permite-nos igualmente asseverar que o contista português também conhecia o texto italiano e que se serviu dele menos literalmente do que o fez com Timoneda [...]” (Ferro, 1988-1990, p. 186). Valtero põe à prova a sua esposa de todas as formas, como que a garantir obstinadamente a certeza sobre suas virtudes. Esses testes que o jovem faz beiram a barbárie, mas Grisélia, como ideal de estoicismo, permanece inalterável diante dessas provações. Por fim, o marquês reconhece as virtudes e a nobreza de sua esposa e a mantém consigo em casamento feliz.

Ainda sobre a questão das virtudes femininas, Manuel Ferro (idem, p. 185) evidencia o recato como elemento central da cultura moral portuguesa ao longo do séc. XVI. Será esse também o tema do conto III 6, sobre outra jovem pobre, virtuosa e casta, agora violentamente raptada por Maurício, cavaleiro da casa do duque Alexandre de Médici, nas suas terras em Florença. O jovem aristocrata, enlouquecido de paixão, atropela a sua ética de cavaleiro e toma a menina por uma presa fácil, a considerar sua condição social. O duque quer fazer justiça e decreta que a pena para esse cavaleiro que roubou a moça é casar-se com ela. Todos, ao findar do conto, estão felizes com a solução dada pela justiça. Mas o que surpreende ao longo do conto é a capacidade da personagem de resistir às investidas de Maurício e manter a honra de sua castidade, com um belo discurso sobre a nobreza, duro e pontuado de uma sobriedade constrangedora: “não sei pera que quereis, por um fraco apetite, pôr tamanha nódoa em quem vós sois”, ela diz ao cavaleiro raptador. E mais: “digo que em vós não se acha senão um ânimo pusilânime, ãa vontade fementida, um coração de baixo e vil preço” (Trancoso, 2013, p. 286).

É possível perceber que as histórias de Trancoso, mantidas por um trabalho retórico, apresentam os típicos modelos ligados aos *exempla* medievais, figuras ou comportamentos que representam a perfeição moral. O *exemplum* não é um recurso novo na história, pois já era usado por Aristóteles e por filósofos e

literatos medievais.

No caso dos *Contos e histórias de proveito e exemplo*, Trancoso expõe no começo de cada história uma espécie de intervenção própria, uma epígrafe evidenciando a sua própria explicação, ou direcionamento, do desfecho moralizante. Trata-se de interferências redundantes, na medida em que buscam reforçar aquilo que a história por si só deveria dizer e, mesmo tempo, reduzir as possibilidades de ambiguidade e fornecer ao leitor determinadas certezas com que se alimente. É o que também expõe Cristina Nobre (1999, p. 222-227) sobre esse recurso de Trancoso: a intervenção exegética do narrador influencia o leitor a uma visão moralista, rumo à salvação, a partir de uma percepção moral que o próprio narrador escolheu. Nobre ainda comenta que os diversos contos de Trancoso apresentam uma estrutura fechada, cuja finalidade última é não deixar lugar a interpretações dúbias:

[...] o texto de Trancoso é claramente uma fábula fechada – a própria figura do autor/narrador se encarrega de fechar a vertigem dos possíveis com a moralidade básica, explicativa e emoldurável dos seus comentários finais. O “leitor-modelo” deve apenas limitar-se a seguir essas instruções bem definidas e definitivas, sem precisar construir, de imaginar um outro mundo de possibilidades (Nobre, 1999, pp. 25-26).

O recurso de Trancoso de evidenciar a moral da narrativa por meio de uma epígrafe explicativa, portanto, parece remontar a uma atitude claramente intencional: evitar que o leitor se desvie de seus propósitos filosóficos, nomeadamente o direcionamento estoico. Expondo seus personagens a duras provações, deseja que o leitor seja conduzido a um mundo de dores e recompensas. Mesmo Sêneca, em seu tratado *Sobre a providência divina*, dizia que é com espírito de pai que deus se volta aos homens de bem. Ele os ama profundamente, dizendo: “Que sejam atormentados por sacrifícios, dores e flagelos, para que adquiram um verdadeiro vigor” (Sêneca, 2000, p. 25). No mesmo livro, Sêneca afirma que esses fatos que chamamos de espinhosos, de funestos e abomináveis, ocorrem primeiro para o bem das próprias pessoas, e segundo, para o bem de toda a humanidade, pois os deuses devotam maior atenção ao conjunto dos homens do que aos indivíduos em particular.

Observa-se que o princípio moral que rege o livro de Trancoso sustenta a ideia de que a virtude e a educação mostram-se valores acima da nobreza de classe. Nesse quadro social, há personagens nobres que se comportam como vilões estúpidos e indivíduos pobres ou burgueses que se comportam como nobres.

De toda forma, ainda que Trancoso não tenha sido leitor direto da obra de Sêneca, seu entendimento do estoicismo poderá ter vindo da leitura de filósofos medievais que reescreveram essa escola literária, conforme paradigmas sustentados no cristianismo. Michelle Souza e Silva (2012), em estudo sobre os tratados

morais no séc. XV português, considera que o cenário de fim da Idade Média compõe uma espécie de reconfiguração da moral cristã, especialmente abordada por monarcas portugueses, em textos como *O livro da montaria* (1415-1433), de D. João I, o *Livro da virtuosa benfeitoria* (1418-1425), do Infante D. Pedro, e talvez o mais impactante deles, o *Leal conselheiro* (1437-1438), do rei D. Duarte. No todo, esses tratados sugerem uma síntese entre a ética cristã e o estoicismo de Sêneca, oferecendo uma filosofia da prática cotidiana, apoiada no regramento dos costumes, na salvação da alma, nos cuidados de si e no controle dos ímpetos do corpo. Palma-Ferreira já havia chamado a atenção sobre isso, sugerindo as influências indiretas do estoicismo de Sêneca nos contos de Trancoso:

Embora a benfeitoria (fundamentada, basicamente, na acção de dar e radicada em formulários estóicos de doutrina moral) esteja já desfocada na obra de Trancoso, atrevemo-nos a considerar os contos como produto, ainda, das leituras moralistas que enraízam, primeiro, na sistematização realizada por D. Pedro e que, em Gonçalo Fernandes, adquirem a feição utilitarista do século novo, transpondo-se os conceitos para a forma narrativa e de entretenimento (Palma-Ferreira, 1987, p. LXVII).

Os *Contos e histórias de proveito e exemplo*, de Gonçalo Fernandes Trancoso, conforme se vê, mantêm uma notória perspectiva estoica, seja inspirada em Sêneca, seja tomada pelas influências indiretas, por meio da leitura dos tratados morais da Idade Média. Ao longo do livro, podem-se identificar claramente os valores e as virtudes que alimentam a moral estoica, como a serenidade da alma nas horas de infortúnio, a paciência, a resignação, o controle dos ímpetos e dos afetos, a grandeza de caráter e a manutenção da honra, de tal forma que o livro de Trancoso revela-se praticamente um manual de virtudes estoicas, adequadas a princípios religiosos cristãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FONTES

- Trancoso, Gonçalo Fernandes. *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo* (Texto integral conforme a edição de Lisboa de 1624). Prefácio, leitura de texto, glossário e notas por João Palma-Ferreira, Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1974.
- Trancoso, Gonçalo Fernandes. *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo*. Ed. de Fernando Ozório Rodrigues. Niterói: Editora da UFF, 2013.

2. ESTUDOS SOBRE TRANCOSO E DEMAIS REFERÊNCIAS

- Berardinelli, Cleonice, "Um *best-seller* do século XVI", *Estudos de Literatura Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1985.
- Ferro, Manuel. Aspectos da recepção do "Decameron" nos "Contos e Histórias" de Trancoso. Separata de *Estudos Italianos em Portugal*, n. 51-53, 1988-1990.
- Finazzi-Agrò, Ettore. *A novelística portuguesa do século XVI*. Trad. Carlos Moura. Amadora: Ministério da Educação e Cultura, 1978.
- Mimoso, Anabela, "Contos & Histórias de Proveito & Exemplo. Uma obra exemplar", *Línguas e Literaturas*, Revista da Faculdade de Letras do Porto, Vol. XV, 1998, p. 259-329.
- Nobre, Cristina. *Um texto instrutivo do século XVI de Gonçalo Fernandes Trancoso: Contos e Histórias de Proveito e Exemplo*. Leiria: Magno Edições, 1999.
- Palma-Ferreira, João. "Prefácio", in: Trancoso, Gonçalo Fernandes. *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo* (texto integral conforme a edição de Lisboa de 1624). Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1974.
- Rodrigues, Fernando Ozorio. "Introdução", in: Trancoso, Gonçalo Fernandes. *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo*. Niterói: Editora da UFF, 2013.
- Sêneca. *A vida feliz*. Trad. André Bartholomeu. Campinas: Pontes, 1991.
- _____. *Sobre a brevidade da vida*. Trad. William Li. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.
- _____. *Sobre a tranquilidade da alma*. Trad. José Rodrigues Seabra Filho. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.
- _____. *Sobre a providência divina. Sobre a firmeza do homem sábio*. Trad. Ricardo da Cunha Lima. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- _____. *Cartas a Lucílio*. Trad. J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.
- Silva, Michelle Souza e. *Ler e ser virtuoso no século XV*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

ARTIGO RECEBIDO EM 10/02/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 26/04/2018

RESUMO: Gonçalo Fernandes Trancoso é, por certo, um escritor desconhecido do público moderno, embora tenha tido uma obra de impacto no séc. XVI, tendo escrito um dos mais editados livros de seu tempo: os *Contos e histórias de proveito e exemplo*, cuja edição *princeps* parece datar de 1575. Esta pesquisa estudou o plano moral, filosófico e doutrinário de Trancoso, sob o princípio moral do estoicismo, que prescreve a virtude sustentada pela serenidade da alma nas mais diversas situações, especialmente nas adversidades. O livro de Trancoso revela-se praticamente um manual de virtudes estoicas, adequadas a seus princípios religiosos cristãos. Sua leitura sugere que os *Contos e histórias de proveito e exemplo* têm perspectiva estoica, inspirada em Sêneca, ou possivelmente nos leitores portugueses de Sêneca dos sécs. XV e XVI. Para o estudo das narrativas do autor, o método de abordagem de nossa análise crítica é a hermenêutica do texto literário.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura e filosofia. Renascimento português. Conto português. Sêneca.

ABSTRACT: Gonçalo Fernandes Trancoso is a writer certainly unknown by the modern public, although he has published a work of great impact in the 16th century, having written one of the most edited books of his time: *Contos e histórias de proveito e exemplo*, whose *editio princeps* appeared in 1575. This paper aimed at studying the writer's moral, philosophical and doctrinal plan, considering the moral principles of stoicism, which prescribes the virtue sustained by the serenity of the soul in the most different situations, especially in misfortunes. Trancoso's book appears to be almost a manual of stoic virtues, adequate to his Christian moral values. The reading suggests that *Contos e histórias de proveito e exemplo* propose a stoic perspective, inspired in Seneca's work, or possibly in the Portuguese readers of the 15th and 16th centuries inspired by Seneca. For the study of Trancoso's narratives, the approach method of our critical analysis is the hermeneutics of the literary text.

KEYWORDS: Literature and philosophy. Portuguese Renaissance. Portuguese short-story. Seneca.

A mediação da literatura de cordel no ciberespaço

LAIANE LIMA FREITAS SANTOS

Licenciada em Letras pela UFPI. e-mail: r_jr_santos@hotmail.com

TIAGO BARBOSA SOUZA

Professor de Letras Português-Francês da Universidade Federal do Piauí.
e-mail: tiagobs@ufpi.edu.br



1. INTRODUÇÃO

A cultura, à medida que se moderniza, também é transformada, principalmente com o advento de novos recursos tecnológicos. O folheto de cordel evoluiu ao longo dos anos e foi ganhando novos espaços, garantindo sua propagação pelo mundo e atingindo progressivamente números maiores de pessoas nas regiões em que se desenvolveu, com papel de divertir, informar, alfabetizar, podendo conter histórias fictícias e, além disso, narrar a realidade vivida por esses cordelistas e seu grupo social. A internet permite uma maior mediação desse gênero literário, fazendo com que públicos novos sejam atingidos com assuntos atuais ou atemporais, ora sendo as mídias digitais o espaço de difusão dos textos, ora sendo o seu próprio tema.

A literatura de cordel teve início no século XVI, quando o Renascimento passou a popularizar a impressão dos relatos que, pela tradição, eram feitos oralmente pelos trovadores. A princípio, esse tipo de expressão literária era chamado *pliegos sueltos* na Espanha, *littérature de colportage* na França e “folhas volantes”, em Portugal. Câmara Cascudo (2006) atribui às “folhas volantes” lusitanas a origem da nossa literatura de cordel. Sobre as fontes da literatura popular, afirma que

essa literatura que seria limitada aos provérbios, adivinhações, contos, frases-feitas, orações, cantos, ampliou-se alcançando horizontes maiores. Sua característica é a persistência pela oralidade [...]. Duas fontes contínuas mantêm viva a corrente. Uma exclusivamente oral [...]. A outra fonte é reimpressão dos antigos livrinhos vindos da Espanha ou de Portugal e que são convergências de motivos literários dos séculos XIII, XIV, XV, XVI (Cascudo, 2006, p. 21).

Conforme as transformações no tempo, o modo de divulgação também se alterou e, segundo Cascudo (2006), foram as “folhas soltas” responsáveis por divulgar narrativas tradicionais como “A princesa Magalona”, “História de Imperatriz Porcina”, “Donzela Teodora” e “Carlos Magno e os doze pares de França”, transmitidos pelos colonizadores portugueses para o Brasil, uma vez que até o século XIX eram lidos em fazendas e engenhos. Márcia Abreu explica que essa suposta ligação dos folhetos nordestinos com a literatura de cordel portuguesa, “embora não se sustente após uma comparação atenta, faz parte do senso comum, chegando a parecer natural” (Abreu, 1999, p. 129). Deste modo, se existem identificações concretas entre os folhetos brasileiros e os cordéis portugueses, são pelo fato de surgirem diante de dificuldades sociais e econômicas similares e pelo fato de os poetas terem encontrado soluções semelhantes nos dois contextos, tais como publicar livretos de poucas folhas, em papel barato, a fim de atingir um público que não tem condições de comprar livros caros.

Entretanto, embora essa associação observada no senso comum possa ter sido útil para a difusão do folheto brasileiro, que passou inclusive a ser vendido pendurado em cordões, e não somente exposto em maletas abertas, há indícios de que essa relação de contiguidade entre o cordel português e o folheto brasileiro não seja natural, mas que tenha sido atribuída a eles. Segundo Abreu (1999), existem diferenças entre a literatura de cordel produzida em Portugal e as que são feitas no Brasil. A primeira corresponde ao aspecto formal, pois em Portugal, mesmo que a literatura fosse recitada nas praças e feiras, ela tendia a ser mais ligada à escrita do que a oralidade, consistindo de textos do romanceiro popular tradicional e de peças de teatro.

Desse modo, muito do que foi escrito em folheto em Portugal foi em forma de prosa, enquanto que os versos, quando havia, eram metrificados em quadras ou redondilha maior. Já os folhetos do Nordeste do Brasil apresentam temas locais, como no “ciclo do boi” e no “ciclo do cangaço”, que fazem parte da realidade nordestina, e a sua forma escrita segue regras de composições mais rígidas, surgidas no final do século XIX e início do século XX, por exemplo, tendo versos com uma estrutura de rimas e estrofes mais rígida, podendo ser sextilhas, setilhas, ou décimas, e quando correspondem à transcrição de cantorias, em sua maioria são martelo agalopado ou galope à beira-mar. O seu surgimento no Brasil pode ser atribuído ao mesmo tipo de necessidade observado em outros lugares do mundo, de difusão de ideias e de um produto artístico escrito em um suporte de fácil difusão, cuja reprodução é facilitada pelo tamanho reduzido e pelo conseqüente baixo custo.

Essa questão ligada à editoração dos folhetos remete aos meios pelos quais tradicionalmente esses artistas se adaptaram às circunstâncias midiáticas de suas épocas para difundir seu produto artístico. Esse movimento histórico de midiáticação do cordel encontra analogia no seu processo de apropriação do ciberespaço. A cooperação da literatura popular com novas práticas mediatizadas contribui, portanto, para a preservação do cordel, pela permanência e adaptação aos gêneros

modernos e pelo desdobramento de temas na contemporaneidade. Assim, o cordel no ciberespaço representa ao mesmo tempo permanência e renovação.

Os fatos representados nos folhetos podem apresentar diferenças nas narrativas que os poetas populares constroem a partir de seu imaginário. Entretanto, essa convergência seria a verossimilhança de tal fato, sendo os versos, no folheto, elaborados de um modo mais objetivo para que qualquer leitor capte o acontecido. Acerca disso, podemos afirmar que “entendemos que a verossimilhança, presente/apresentada em uma obra literária é um recorte da realidade, pois se trata de uma construção artística” (Paiva; Lopes, 2008, p. 159). É importante destacar que os folhetos são escritos de modo que podem ser cantados e declamados, ou seja, para a oralidade. Dessa forma, a literatura oral, após passar pela escrita, retorna à oralidade, devido a esse teor vocal latente no texto escrito.

Ao longo do tempo, os folhetos de cordel foram recebendo classificações que poderiam ser chamadas de “temáticas”, surgidas com o intuito primeiro de permitir uma melhor comercialização desse tipo de literatura (Santos, 2007, p. 130). Neste sentido, percebe-se que o uso da rede de computadores por cordelistas facilita a divulgação e circulação dos poemas, permitindo o estabelecimento de contato entre autores, público e demais pessoas interessadas.

Diégues Júnior (1986, p. 55) aponta três grupos principais de folhetos de cordel. O primeiro apresenta temas tradicionais (separados em novelas e romances, contos maravilhosos, histórias de animais, anti-herói: peripécias e diabruras, tradição religiosa); o segundo, fatos acontecidos e circunstanciais (segmentado em fatos de ordem social, como crítica e sátira, vida urbana, Getúlio Vargas, cangaceiros, tipos étnicos e regionais); e o terceiro, poemas que nascem oralmente, em desafios reais ou imaginados entre dois ou mais cantadores (cantorias e pelejas).

Vale ressaltar que a classificação apresentada demonstra as transformações na sociedade brasileira nas últimas décadas, sendo importante destacar esses ciclos, visto que eles mostram o quanto os autores de folhetos tentam se manter em contato com os temas e meios de comunicação mais atualizados de sua época. Hoje, sendo a globalização e a massificação da cultura percebidas pelos cordelistas, eles assimilam e transformam essas questões em temas de novos cordéis, permitindo que se observe um acompanhamento por parte da literatura de cordel da evolução das mídias no decorrer do tempo até a sua chegada no ciberespaço.

2. O CORDEL E A MÍDIA

A presença da literatura de cordel no Brasil tem uma importância que se torna evidente quando se percebe o papel por ela representado numa sociedade em que o livro era raro e as taxas de analfabetismo altas. É pertinente ressaltar que os folhetos lidos por alfabetizados ajudavam os analfabetos a terem um pouco mais de conhecimento, em uma época em que o rádio ainda não existia. O folheto representava nesse caso um meio de acesso rápido a informações e a comentários

e interpretações delas, por ser um suporte simples, que se antecipava na transmissão do fato informativo. Sebastião Nunes Batista explica que

A elaboração de romances, tradicionais ou modernos, se prendeu à necessidade de fixar acontecimentos, de registrar as figuras que dele participaram, de anotar a maneira como decorreram, enfim tudo aquilo que, sem imprensa, sem jornais, sem rádio, as gerações mais antigas tiveram a necessidade de gravar e transmitir, através da história popular, para fazer a sua história (Batista, 1977, p. 7).

De acordo com o autor, a elaboração dos poemas está ligada ao interesse por parte da população de registrar acontecimentos, difundindo uma memória coletiva, como, por exemplo, os romances com cunho histórico, que narram guerras, lutas e personagens que foram reais. A pesquisadora Ruth Terra (1983) encontrou vinte tipografias especializadas em cordel ativas no país entre 1904 e 1930, Recife com total de nove, e o restante dividido entre João Pessoa e Guarabira (AL), Fortaleza (CE), Maceió (AL), Currais Novos (RN), Belém (PA) e Rio de Janeiro (RJ).

Quando a eletricidade chegou ao Nordeste, houve uma distribuição familiar, e cada membro ficava no cômodo de sua preferência. Segundo Diégues Júnior, “a dona de casa fazia seu crochê, o chefe de família lia os jornais que chegavam pelo trem, as moças ficavam em seus quartos ou na varanda, vendo a lua” (Diégues Júnior, 1986, p. 41). Dessa forma, modificou-se o aspecto de leitura coletiva existente até então, mas o aparecimento do rádio fez com que as famílias se juntassem novamente em torno do aparelho para escutar notícias, músicas e outros. Contudo, a possibilidade de haver pequenos aparelhos de rádio fez com que houvesse afastamentos, pois assim cada um poderia ouvir o que quisesse individualmente.

Por sua vez, a televisão, surgida em meados da década de 1950, possibilitou que a família se reunisse novamente diante dessa mídia. Segundo Galvão (2001), após a década de 1960, com a chegada do rádio e da televisão, o cordel declina em suas demandas, as tiragens param de ser impressas, o que parece ser o fim. O rádio e a televisão seriam algumas das principais razões da queda nas vendas, as tipografias de cordel entram em crise e muitas fecham suas portas.

A reação da mídia impressa à modernidade dos novos aparelhos é expressada por Gilmar de Carvalho (1994), que relata um fenômeno que atingiu as agências de publicidade no Ceará. O discurso publicitário a partir da metade dos anos 1970 optou “pelo recurso a modelos de comunicação com fortes referenciais aos padrões culturais da terra” (Carvalho, 1994, p. 23). Grandes anunciantes, como Iguatemi, Scania e Jumbo Mercantil – pertencentes ao grupo Pão de Açúcar –, através da agência Mark Propaganda, utilizaram a literatura de cordel para a criação de suas campanhas publicitárias pela necessidade de o produto industrial ser aceito pela população.

No século XX e início do século XXI, a literatura de cordel conquistou mais

espaço no meio televisivo, e o cinema colaborou essencialmente para isso. A peça de Ariano Suassuna, *Auto da compadecida*, e a adaptação cinematográfica homônima, têm claras referências aos cordéis *O dinheiro ou Testamento do cachorro* e *O cavalo que defecava dinheiro*, ambos de Leandro Gomes de Barros, e ao folheto *Proezas de João Grilo*, de João Martins de Athayde.

Em 2007, o filme *O homem que desafiou o diabo* se inspirou na obra *As pelejas de Ojuara*, de Nei Leandro de Castro, que referencia de forma significativa a literatura de cordel, suas histórias maravilhosas e seu contexto de produção. O cordel também foi abordado no canal televisivo Globo, através da minissérie *A pedra do Reino*, inspirada na obra de Suassuna. A novela *Cordel encantado*, transmitida em 2011, representava o universo nordestino e, em alguns capítulos, apresentou recitais de cordel.

É importante ressaltar que a transposição para a TV apresentou características exploradas pelo Movimento Armorial, movimento cultural-artístico fundado por Ariano Suassuna para promover a ligação da arte de formação técnica erudita com base em tradições da cultura popular nacional.

As reflexões de Martín-Barbero (2004) auxiliam de forma fundamental na compreensão da recuperação de novos espaços pela literatura popular, que conquista mídias que têm como centro a fala, a sonoridade e o movimento. No início da década de 1970, a literatura de cordel no Nordeste estava nos rádios e até na televisão e, dessa forma, caracterizou-se como expressão “ambígua”, por permitir diferentes interpretações pelos receptores, “heterogênea”, representando a mistura de elementos, como as adaptações cinematográficas e radiofônicas, e “conflitiva”, pela questão das mudanças decorrentes dessas adaptações, pois o folheto pode representar várias interpretações possíveis de um mesmo fato ou acontecimento, mesmo sendo histórico, podendo compor novas versões para uma mesma história. Portanto, é relevante observar que variadas formas de se comunicar e informar surgem diante da necessidade de identificação com o público.

Em uma entrevista realizada por e-mail, perguntamos sobre a importância das mídias para o cordel e para a cordelista Dalinha Catunda, integrante da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC), que respondeu:

O cordel que muitos diziam que estava morrendo, ganhou sangue novo com as novas mídias. Se ele chegou ao Brasil no baú dos colonizadores hoje ele voa mundo afora nas asas da internet. Temos mais divulgação, repassamos as regras da literatura de cordel em debates virtuais, cordelistas de todo Brasil acabam interagindo através das redes e assim cresce a propagação (Catunda, 2017).

Nesse sentido, a poetisa defende que as mídias são muito importantes para a divulgação dos cordéis, dando ênfase à internet. Além disso, vale destacar dois elementos citados por Dalinha Catunda que marcam essas relações midiáticas no

cordel: a possibilidade de realizações de debates virtuais e a interação presente nesse contexto, em que é possível ler comentários e entrar em contato com outros cordelistas em todo o país.

Conforme a reflexão de Thompson sobre os produtos veiculados na mídia e a sua recepção, “as mensagens podem ser retransmitidas para outros contextos de recepção e transformadas através de um processo contínuo de repetição, reinterpretção, comentário e crítica” (Thompson, 1998, p. 45). Ou seja, acontece a expansão de vozes que podem ser lidas e discutidas em seu espaço de produção e recepção, com a possibilidade de interatividade, isto é, de respostas imediatas e abertas a discussões. Para a construção de um texto é preciso conhecer o assunto a ser explorado, seja a partir de uma notícia de jornal, um documentário, seja a partir de uma imagem. Observe-se o poema “O aposentado que vai casar-se com uma cabra”, de Janduhi Dantas:

Eu hoje tive a certeza
que este mundo está perdido:
há pouco vi na Internet
e fiquei estarecido
um velho querendo ser
de uma cabra marido.

Cinco minutos de fama
é tudo o que o povo quer
para aparecer nas mídias
nêgo topa o que vier
não é que o velho quer mesmo
fazer da cabra mulher?

Este caso é verdadeiro
apesar de ser jocoso
saíu no saite do Standard
um jornal inglês famoso
não é humor de cordel
nem estória de Trancoso.

Não pense o leitor que falo
o inglês, não falo não
li o caso no Yahoo
que fez a propagação
prum cordel, lendo a matéria
veio logo a inspiração
(Dantas, 2015, p. 1-2).

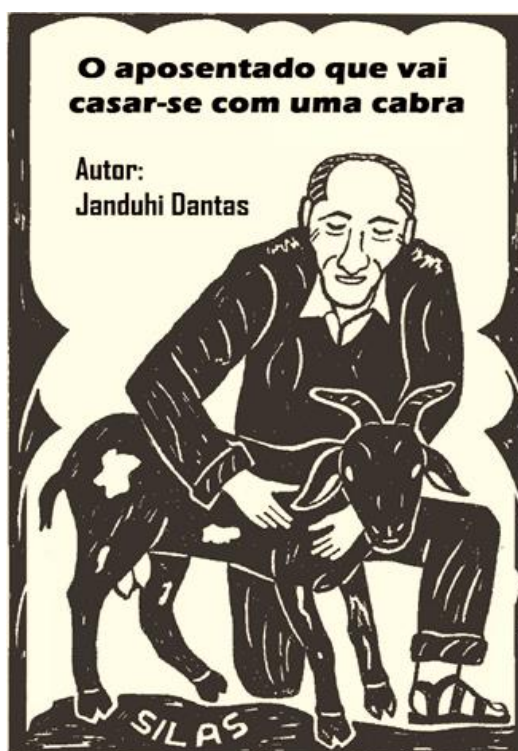


FIGURA 1. “O aposentado que vai casar-se com uma cabra”

Fonte: www.projetocordel.com.br/janduhi/O_aposentado_que_vai_casar-se_com_uma_cabra.php

O cordel em questão poderia ser qualificado como “cordel midiaticizado”, com base nos estudos de Simone Mendes (2010), em seu livro *Cordel nas Gerais: oralidade, mídia e produção de sentido*, em que ela descreve a evolução dos suportes na literatura de cordel. Mendes determina critério de classificação para “o cordel midiaticizado” e “midiaticização do cordel”, além de esclarecer: “chamaremos de *mi-diatização do cordel* essa relação do cordel com novas tecnologias e novos suportes e chamaremos o produto dessa relação de *cordel midiaticizado*” (Mendes, 2010, p. 135).

Conforme a autora, o suporte pode intervir na formação do sentido poético, como é o caso do cordel citado anteriormente: o leitor pode buscar a notícia publicada no sítio Yahoo, mencionado pelo cordelista como fonte de inspiração.

O poeta Janduhi Dantas (2017) afirma o seguinte sobre o folheto *O aposentado que vai casar-se com uma cabra*: “escrevi-o todo a partir de informações retiradas da internet” (Dantas, 2017). Ou seja, é preciso considerar a possibilidade de esses suportes ajudarem na escolha de temas, bem como a utilização de informações divulgadas na mídia como um meio de discussão e transmissão do ponto de vista do autor.

3. O CORDEL NO CIBERESPAÇO

Com a disseminação do uso da internet no Brasil e o desenvolvimento de recursos tecnológicos, percebe-se o aumento no acesso ao computador (Arruda, 2004). Dessa forma, observa-se na contemporaneidade o cordel eletrônico, cujo suporte, em vez de ser o papel, passa a ser a tela. Desse modo, a literatura de cordel alcança um público diversificado, distinto daquele tradicional, geralmente constituído por pessoas menos escolarizadas, e passa a alcançar grupos de pessoas de maioria letrada. Além disso, o cordel vem ganhando maior espaço nas escolas, universidades e também na *web*, ficando mais conhecido em nível nacional e internacional.

Nessa conjuntura, a internet contribui para o aumento na divulgação desse tipo de literatura, visto que a rede de computadores possibilita que um grande número de pessoas tenha acesso ao folheto eletrônico, que ora pode ser digitalizado ou até mesmo criado na plataforma eletrônica, o que tem como consequência a ampliação da divulgação. Concebe-se, com isso, um novo tipo de produção dos folhetos no ambiente virtual. Como afirma Lemos,

o surgimento de um novo meio acaba renovando a percepção que o homem tem de seu mundo, em decorrência de novas configurações de tempo e espaço. Por exemplo, a pós-modernidade é apontada como o terreno de desenvolvimento da cibercultura, onde o espaço e o tempo não podem mais ser percebidos como seus correlatos modernos, em face de uma mudança cultural de maior amplitude (Lemos, 2002, p. 65-68).

Conforme o ponto de vista do autor, pode-se compreender que o ciberespaço expandiu as formas de comunicação, circulação e consumo, criando novos meios de acesso a bens e serviços. Por outro lado, diante das novas demandas da contemporaneidade, alguns poetas de cordel têm receio de que o folheto perca suas primeiras características, deixando de lado sua forma concreta, ou seja, o papel, e ficando somente a forma virtual. Como reflete Benjamin (2000),

muitos pensadores, especialmente os folcloristas, de formação tradicionalista, se chocam com o impacto das novas tecnologias sobre a cultura tradicional. Enquanto se discutem os estragos advindos das novas tecnologias, o povo vai tratando de processar a sua cultura nas novas tecnologias, e mesmo a própria tecnologia na sua cultura. Assim é que surgiu um poeta cibernético na tradicionalíssima literatura de cordel brasileira (Benjamin, 2000, p. 81).

Mesmo que haja a possibilidade de o cordel ser divulgado e comercializado na internet, ou criado no papel, e até mesmo na própria rede de computadores, é relevante que haja discussões, pois elas dão ânimo à sua produção. Pierre Lévy define a cibercultura como “o conjunto de técnicas, de práticas, de atitude, de modos de pensamento e de valores que se amplificam juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p. 17). A internet possibilitou aos usuários conhecer e interagir uns com os outros, por meio de ambientes coletivos que reúnem esses usuários independentemente de suas localidades.

Escrever e ler na internet tornou-se uma atividade comum, um exercício diário. Dalinha Catunda assim relata o começo da sua relação com as mídias digitais para o seu trabalho como cordelista:

Começou em 2008. Eu escrevia como colaboradora para dois jornais do Ceará: *Diário do Nordeste* e o jornal *O Povo* e enviar minhas contribuições por e-mail facilitaria. Depois comecei a escrever para blogs, em seguida criei os meus blogs também. *O Cantinho da Dalinha* e o *Cordel de Saia*. No *Cordel de Saia*, tento reunir as mulheres cordelistas (Catunda, 2017).

Percebe-se, desta forma, que a poetisa viu a facilidade em escrever e enviar seus textos por e-mail e, cada vez mais, foi escrevendo para outros jornais até criar os seus próprios *blogs*. Além disso, a literatura de cordel pode ser encontrada de forma prática na internet. É válido destacar que o cordelista utiliza o ciberespaço, ou seja, o ambiente virtual, que é uma grande rede de comunicação navegável, centrada na informação, e disponibiliza o seu texto para o público leitor, através do hipertexto, uma ferramenta de produção de linguagem que possui características ligadas ao uso da tecnologia digital.

Nesse ambiente, o usuário, como emissor de informação, pode ter contato com imagem, som e palavras, ao estruturar sua postagem. Com os novos suportes virtuais, a literatura de cordel é criada nas expectativas da atualidade, buscando um “novo jeito de olhar o mundo com a inocência dos tempos antigos” (Carvalho, 2002, p. 287). Por essa perspectiva podemos afirmar que, a partir dos suportes do ciberespaço, os cordelistas podem ampliar seus conhecimentos e utilizá-los para expandir suas produções ao aproximá-las da população, já que o acesso ao ambiente virtual faz parte da rotina de muitas pessoas espalhadas pelo mundo. Deste modo, observe-se o folheto *Cordel no embalo das redes*, de Dalinha Catunda:

[...] A internet chegando,
Vestiu de asas o cordel,
Que voou pra todo canto,
Como um alado corcel,
Com toda desenvoltura,
Aproveitou a abertura
Para firmar seu papel.

Um dia virou folheto
O que era apenas oral.
Chegou à televisão,
A revista, ao jornal.
E na internet brilha
Seguindo a nova trilha
Neste mundo virtual.

Na internet impera,
A real democracia,
Lê-se o contemporâneo,
E o antigo se aprecia
Com a multiplicidade
O cordel vira verdade
Que na rede contagia.
(Catunda, 2011, p. 3)



FIGURA 2. *Cordel no Embalo das Redes*.

Fonte: www.cordeldesaiablogspot.com.br/2012/03/gazeta-de-noticias-poesia-de-dalinha.html

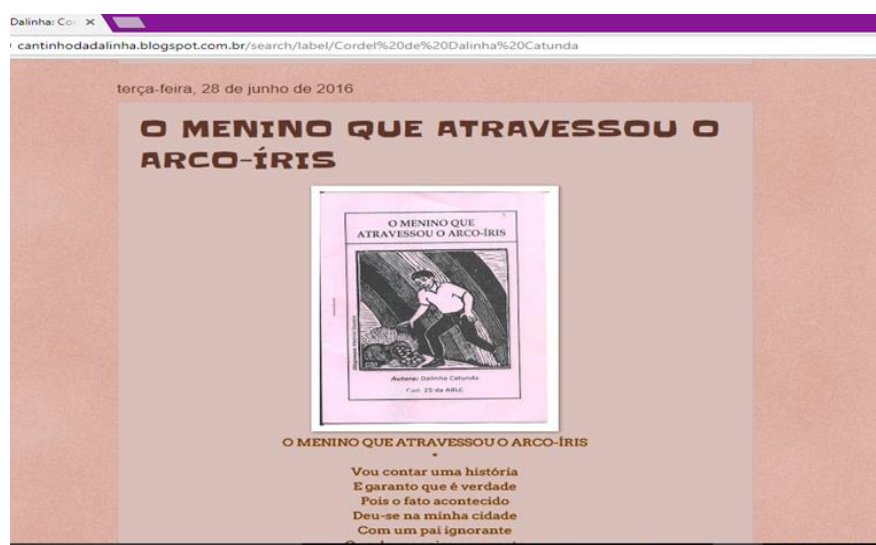
O poema é escrito em setilhas heptassílabas, com esquema de rimas ABCB-DDB. A autora faz uma narrativa percorrendo os caminhos em que o cordel transitou e ainda transita como o folheto impresso, revista, televisão, jornal, e atualmente a internet, destacando as mídias e citando sua importância para a divulgação em um espaço virtual aberto, em que o cordelista pode criar novos temas e em que também podemos admirar as narrativas antigas (“Lê-se o contemporâneo/ e o antigo se aprecia”).

Desta forma, fica em evidência o encantamento da autora por esse espaço

virtual, pois nele existe uma democracia, visto que o usuário tem liberdade para buscar os textos, ou seja, o espaço do leitor parece ampliar-se à medida que transita pelo ambiente virtual. Além disso, observa-se também nesse meio a liberdade de qualquer usuário publicar suas próprias criações.

A poetisa Dalinha Catunda realiza um amplo trabalho de divulgação da literatura de cordel através da internet, como apresenta-se abaixo, no *blog Cantinho da Dalinha*:

FIGURA 3. Captura de tela da ilustração do folheto
O menino que atravessou o arco-íris, no *blog cantinho da Dalinha*



Fonte: <http://cantinhodadalinha.blogspot.com.br/search/label/Cordel%20de%20Dalinha%20Catunda>

Nesse caso, a intenção da cordelista Dalinha Catunda é a divulgação, por meio da ilustração da capa e de alguns trechos de seu folheto, com a finalidade de conquistar mais espaço e público. Pode-se associá-la a uma tática de promoção em que, ao liberar trechos de sua obra, o leitor só conseguirá ler o final ao comprar o folheto. É interessante observar que esse recurso não difere de técnica anterior de venda, segundo a qual o receptor da obra apenas ouvia uma parte do enredo, sendo preciso comprar o folheto para se ter acesso ao restante da história.

O ambiente virtual tem como característica não ter uma sequência linear, dando liberdade em suas publicações, em um contato interativo com o seu público, que pode opinar e interagir com o poeta. A utilização das redes sociais representa um trajeto em busca de mais visibilidade, possibilitada pelas potencialidades da internet, como, por exemplo, a multimodalidade, que permite que a poesia da voz seja explorada não somente em texto escrito, mas também através de diferentes recursos semióticos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cordel no ciberespaço é um suporte que possibilita o acesso à informação. Os cordéis de circunstância, também denominados “noticiosos” ou “de acontecido”, se originam da repercussão do fato ocorrido e do interesse do poeta. Este é também conhecido como “poeta repórter”, uma vez que converte os acontecimentos em poemas para publicá-los na internet.

A exposição que fazemos desses poemas de cordel visa à observação do surgimento de novos temas ligados ao ciberespaço, apresentando-se cordéis que ora abordam as novas mídias como tema, ora se utilizam dessa tecnologia para se difundir, participando do cotidiano das pessoas que se servem das redes para diferentes propósitos, como busca de informações, o que pode também estar retratado no conteúdo dos cordéis analisados.

Considerando-se a forma de apresentação pelos autores dos poemas no ciberespaço, pode-se constatar que vídeos, imagens, áudio, e não somente o texto escrito, fazem parte do meio de transmissão dos poemas. Verifica-se ainda que o poeta se utiliza de outros meios de comunicação, sejam eles jornais ou revistas, escritos ou em vídeo, *podcasts*, entre outros gêneros encontrados na internet, para compor seus versos, cuja narrativa promove o acesso à informação.

Neste sentido, pode-se afirmar que a relação da literatura de cordel com as novas mídias mantém-se ativa no século XXI e mostra-se uma possibilidade de promoção não só do cordel, mas de poesia no ciberespaço. Utilizando-se de novos meios, como a televisão, a rádio, o cinema e a internet, o cordel, no século XXI, torna-se mais uma ferramenta de comunicação e preservação dos costumes e valores da sociedade e da fruição estética de caráter oral e coletivo. O poeta na contemporaneidade busca dar a essa tradição uma nova linguagem, utilizando-se de novos suportes e temas, mas favorecendo esse diálogo entre tradição e modernidade.

A internet aparece entre esses instrumentos que proporcionam a produção poética, editorial e de divulgação dos folhetos. Os poetas, mediados pelos computadores, passam a criar relacionamentos e conexões capazes de formar uma sociabilidade virtual. Sendo assim, o ciberespaço contribui para a abolição de fronteiras, a relativização de distâncias e a dinamização da comunicação.

5. REFERÊNCIAS

- Abreu, Márcia. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- Arruda, Eucídio. *Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente*. Belo Horizonte: autentica, FHC – FUMEC, 2004.
- Batista, Sebastião Nunes. *Antologia da literatura de cordel*. Natal: Fundação José Augusto, 1977.

- Benjamin, Roberto. *A folkcomunicação no contexto de massa*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2000.
- Carvalho, Gilmar de. *Publicidade em cordel: o mote do consumo*. São Paulo: Maltese, 1994.
- _____, Gilmar de. Cordel, cordão, coração. *Revista do grupo de Estudos linguísticos do Nordeste, GELNE*, 4 (1-2): 285-292, 2002.
- Cascudo, Luís da Câmara. *Literatura Oral no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.
- Catunda, Dalinha. *Entrevista concedida a Laiane Lima Freitas*. Por e-mail em 14/10/2017 [A entrevista se encontra anexa a este artigo].
- Castro, Nei Leandro de. *As Pelejas de Ojuara: o homem que desafiou o diabo*. 5 ed. São Paulo: Arx, 2006.
- Dantas, Janduhi. *Entrevista concedida a Laiane Lima Freitas*. Por e-mail em 06/11/2017 [A entrevista se encontra anexa a este artigo].
- Diégues Júnior, Manuel. *Literatura popular em verso: estudos*. São Paulo: Editora da USP, 1986.
- Galvão, Ana Maria Oliveira. *Cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- Lemos, André. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. *Razón y palabra*, n. 41. 2004. Disponível em <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/alemos.html#au>
- Lévy, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- Martín-Barbero, Jesús. *Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- Mendes, Simone (org.). *Cordel nas Gerais: Oralidade, Mídia e produção de sentido*. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2010.
- Paiva, E. B.; Lopes, M. G. *Biblioteca religiosa e biblioteca medieval: encontro em "O Nome da Rosa"*, *Inf. & Soc.: Est.* 18(1):159-169, 2008.
- Santos, Idellete Muzart Fonseca dos. "Escritura da voz e memória do texto: abordagens atuais da literatura popular brasileira", in: Bernd, Zilá & Migozzi, Jacques (org). *Fronteiras do Literário: literatura oral Brasil/ França*. Porto Alegre: UFRGS, 1995.
- Terra, Ruth. *Memória de Lutas: a literatura de folhetos do Nordeste (1893 -1930)*. São Paulo: Global, 1983.
- Thompson, J.B. *A mídia e a modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FOLHETOS PESQUISADOS

- Athayde, João Martins de. *Proezas de João Grilo*. Juazeiro do Norte: Tip. S. Francisco, 1977.
- Barros, Leandro Gomes de. *O dinheiro e o testamento do cachorro*. São Paulo: Editora Luzeiro, 2014.
- _____. *O cavalo que defecava dinheiro*. 3 ed. Fortaleza: Tupynanquim, 2003.

Catunda, Dalinha. *O menino que atravessou o arco-íris*. Juazeiro do Norte: Edição da autora, 2016.

_____. *Cordel no embalo das redes*. Rio de Janeiro: Edição da autora, 2011.

Dantas, Janduhi. *O aposentado que vai casar-se com uma cabra*. 2 ed. Campina Grande: Edição do autor, 2015

ANEXOS

ENTREVISTA COM DALINHA CATUNDA

1. *Qual a sua inspiração para escrever cordel?*

Além de ser filha de uma poetisa, tive uma tia que era professora e desde muito cedo me ensinou a recitar. Apresentou-me, através da poesia, poetas como Juvenal Galeno, Casimiro de Abreu e Gonçalves Dias, que me deram base para escrever meus poemas e também meus cordéis.

2. *De qual das suas pejejas virtuais a senhora mais gosta? Como foi realizada essa produção?*

A pejeja “Chiquinha do Cariri e Nanã de Princesa” é minha preferida. Fiz em parceria com a cordelista Josenir Lacerda. Fizemos através de e-mail, numa troca de verso que nos rendeu um bom cordel.

3. *Como organizou a narração do cordel “No embalo das redes”?*

Eu, de certa forma, refiz a caminhada do cordel, mostrando as etapas de sua vida até os dias de hoje. E nesse roteiro, destaquei o cordel nas mídias: rádio, jornais, televisão e internet.

4. *Quais são seus principais temas? Como são escolhidos?*

Meus temas principais são sertão e mulher. São temas que me encantam. Mas na verdade, eu passeio num grande leque que se abre para variadas temáticas, tendo como destaque maior os assuntos engraçados.

5. *Qual a importância das mídias para o cordel?*

O cordel, que muitos diziam que estava morrendo, ganhou sangue novo com as novas mídias. Se ele chegou ao Brasil no baú dos colonizadores, hoje ele voa mundo afora nas asas da internet. Temos mais divulgação, repassamos as regras da literatura de cordel em debates virtuais, cordelistas de todo Brasil acabam interagindo através das redes e assim cresce a propagação

6. *A senhora é uma cordelista ativa nas redes sociais. Como começou essa relação com o mundo digital?*

Começou em 2008. Eu escrevia como colaboradora para dois jornais do Ceará: *Diário do Nordeste* e o jornal *O Povo*, e enviar minhas contribuições por e-mail facilitaria. Depois, comecei a escrever para blogs, em seguida, criei os meus blogs também: o *Cantinho da Dalinha* e o *Cordel de Saia*. No *Cordel de Saia*, tento reunir as mulheres cordelistas.

7. *A senhora tem uma cadeira na ABLC. Como se deu sua entrada?*

A convite de Madrinha Mena, esposa de Gonçalo Ferreira da Silva, o Presidente da ABLC, eu passei a frequentar as plenárias. Conheci Madrinha Mena numa praça

do centro do Rio de Janeiro vendendo cordéis. Nas plenárias eu sempre me apresentava declamando e mostrando meus versos. Depois de pouco tempo fui indicada por três acadêmicos da ABLC: Ivamberto Albuquerque, Dr. Willian J.G. Pinto e o professor Geraldo Aragão. Não demorou muito eu ocupei a cadeira de número 25 que tem como patrono Juvenal Galeno.

8. Como a oralidade influencia na criação dos seus cordéis?

Bom, nascida e criada no interior, sentando nos finais de tarde em calçadas e alpendres, principalmente na época das safras, debulhando milho e feijão, para escutar as histórias de Trancoso, trava língua, adivinhações, estória de alma penada, de mãe d'água, de bruxas, as cantigas de ninar, cantar versos, as cantigas de roda, tudo isso que era repassado de mãe para filha se transforma numa grande herança da qual usufruímos no decorrer do tempo em nossas criações.

9. Já fez Cordel por encomenda?

Já, e me saí bem. "O centenário de Pedro Martins Aragão" e "O nascimento de Cristo".

10. Como funciona a vendagem dos folhetos?

É a parte mais difícil, principalmente para a mulher cordelista, que ainda luta por espaço nesse meio, hoje menos, mas muito machista ainda. As academias de literatura de cordel ainda não acordaram para a comercialização dos folhetos dos seus acadêmicos, enquanto os homens são parceiros uns dos outros, as mulheres se perdem na rivalidade, e assim sendo, nos falta suporte, parceria e espaço para vendagem.

ENTREVISTA COM JANDUHI DANTAS

1. Qual a sua inspiração para escrever cordel?

Me inspiro em temas corriqueiros, do dia a dia das pessoas. Gosto de falar de política, de temas que tenham a ver com cidadania; temas que despertem o senso crítico de meus leitores (que imagino, em sua maioria, jovens estudantes). Acho que escrevo um cordel voltado para a sala de aula.

2. Por que escolheu a literatura de cordel para se expressar?

Como quase todo nordestino, me deparei com o cordel ainda na infância. Menino, adolescente, me arrumava para ir para a escola ouvindo cantoria de viola no rádio. Adolescente, era levado pelo irmão mais velho para as cantorias que havia em nossa cidade e região. Em nossa casa havia uma enorme coleção de cordel que pertencia ao meu irmão mais velho. E eu lia todos esses cordéis. Os clássicos da literatura de cordel. Minha adolescência e juventude, vivi-a nesse universo de leitura de cordel e de cantoria de violas. Adulto, uni a atividade de professor leigo

de português com a de cordelista e publiquei um livro com dicas de gramática em versos de cordel. Foi meu primeiro trabalho publicado, em 2004. Daí em diante, não parei mais de escrever cordel.

3. *Quais questões o senhor quis tratar no cordel "Peleja da carta com o e-mail"? E como organizou essa narração?*

Quis confrontar uma moderna possibilidade de comunicação com uma tradicional. Para a elaboração da narrativa, recorri a um gênero frequente do cordel, a peleja.

4. *Quais são seus principais temas? Como são escolhidos?*

Acho que a primeira pergunta já contempla um pouco esta outra.

5. *Qual a importância das mídias para o cordel?*

Acho que têm a importância, principalmente, de dar ao cordel uma maior divulgação.

6. *O senhor é um cordelista que utiliza o mundo digital a favor dos seus cordéis? Se sim, como?*

Sim. Porque a internet é fonte de informação talvez a mais importante nos dias de hoje. O cordel "O aposentado que vai casar-se com uma cabra", escrevi-o todo a partir de informações retiradas da internet.

7. *Como a oralidade influencia na criação de seus cordéis?*

Para mim, é fundamental a projeção da linguagem oral no cordel, por ser ele um tipo de texto escrito por pessoas do povo; um texto simples, acessível, bem ao gosto popular, o que não quer dizer que é sem beleza, sem recursos estéticos. A linguagem coloquial deve permear sempre todo o texto do cordel. A meu ver, o cordel é essencialmente oral.

8. *Já fez cordel por encomenda?*

Não. Não gosto. Não aceito encomendas.

9. *Como funciona a vendagem dos folhetos?*

Não tenho muito tempo para comercializar os cordéis, para sair vendendo-os por cidades não só da Paraíba, mas também de estados vizinhos. Por isso, creio que perco a oportunidade de divulgar melhor o meu trabalho. Minha distribuição fica restrita a uma área geográfica que vai de Patos a João Pessoa apenas. Meus pontos de venda são bancas e livrarias de cidades paraibanas como Patos, Santa Luzia, Juazeirinho, Soledade, Campina Grande, Picuí e João Pessoa, basicamente. Só há pouco tempo consegui deixar cordéis em bancas de Sousa e Cajazeiras, cidades também da Paraíba. Tenho cerca de 30 títulos publicados, e aproximadamente 100 mil exemplares vendidos. Tenho informação de que, principalmente de bancas e

livrarias de Campina Grande e João Pessoa os cordeizinhos são levados para outros lugares do país.

ARTIGO RECEBIDO EM 03/06/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 10/07/2018

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a midiatização do gênero literário cordel, que passou a transitar em novas mídias, como rádio, televisão e, em específico, na internet. A reflexão aqui desenvolvida busca tratar as transformações acerca dos diversos suportes que o cordel incorporou ao longo do tempo, discutir a sua relação com as mídias e identificar a sua inserção no ciberespaço. O poeta, na contemporaneidade, busca dar a essa tradição uma nova linguagem, utilizando-se de novos suportes e temas, mas possibilitando o diálogo entre tradição e modernidade. Esta pesquisa se fundamenta em autores como Câmara Cascudo (2006), Diégues Júnior (1986), Idelette Muzart Fonseca dos Santos (1995), Gilmar de Carvalho (2004), Pierre Lévy (1999), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Cordel. Midiatização. Ciberespaço. Contemporaneidade.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the mediatisation of the literary genre *cordel*, which also began to move in new media, such as radio, television and specifically the internet. The reflection developed here seeks to treat the transformations about the different supports which *cordel* literature has incorporated over time, discuss their relationship with the media and identify their insertion in cyberspace. The poet, in contemporary times, seeks to give this tradition a new language, using new media and themes, but allowing the dialogue between tradition and modernity. The research is based on authors such as Câmara Cascudo (2006), Diégues Júnior (1986), Idelette Muzart Fonseca dos Santos (1995), Gilmar de Carvalho (2004), Pierre Lévy (1999), among others.

KEYWORDS: Cordel. Mediatization. Cyberspace. Contemporaneity.

Reflexões sobre a autoimagem em Delacroix

KEVIN LUÍS DAMÁSIO

Mestrando em História da Arte pela Universidade de Campinas (UNICAMP).
e-mail: kevin.damsio@gmail.com

SIMONE BORÓ

Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade de Campinas (UNICAMP).
e-mail: simone.boro@hotmail.com



INTRODUÇÃO: PRIMÓRDIOS DE UMA AUTORREFLEXÃO DO ARTISTA

Este breve ensaio busca abordar o tema da imagem e da autorrepresentação do artista, com especial interesse para o momento de ápice dessa questão durante o alcunhado período romântico ao longo do séc. XIX. A temática da autorrepresentação do artista e sobretudo do processo de construção de sua imagem no campo da História da Arte constitui-se como uma abordagem recorrente dos historiadores, principalmente pela imagem que os próprios artistas buscavam retratar de si mesmos. Sob esse esforço, esclarece-se a escolha lexical conectada às noções de autorrepresentação do artista, em contraste com a assunção do típico conceito de estilo. Indica-se que a noção de projeto estilístico constitui parcela componente e relevante no esforço de autoimagem do artista, mas não em sua completude. Em realidade, por vezes, apesar de as categorias se conectarem e realizarem um processo de coconstrução, a noção de estilo tende notavelmente a apresentar-se em função da imagem projetada pelo artista. Ademais, a sedimentação crítica constituída pela literatura aos excessos da noção de estilo e sua recorrente concepção como contornos limitantes de uma poética artística ou a fotografia de uma sensibilidade circunscrita poderiam constranger implicações mais aprofundadas, que se fortalecem mais sob a noção de autoimagem do artista, conduzindo a nossa opção por esta categoria em detrimento da anterior.

Ao nos referirmos ao processo de construção da imagem do artista, é essencial retornarmos ao período da Antiguidade, no qual podemos observar tematizações de um limiar processo dessa construção. Durante esse momento, podemos citar as referências de obras feitas por Plínio, o Velho, em seu livro *História natural* [c. 77-79 d.C.] (2002), com uma descrição comparativa e valorativa de importantes figuras artísticas da Antiguidade, como Fídias, Policleto, Agorácrito, entre outros

notáveis. Assim, no mundo Antigo, percebe-se o início de uma construção da figura do artista que já toma elementos notavelmente agonísticos, ou seja, de comparação e hierarquização entre a qualidade das obras e dos artistas do período.

Esse desenvolvimento da imagem do artista, portanto, marca-se como elemento de tematização já presente na tradição antiga, com a finitude desse processo também inserida em seu próprio tempo. No romance *Satiricon* [c. 60 d.C.] (2008), de Petronius, em certa passagem, implica-se um alegado momento de declínio qualitativo das obras, que não emulariam mais a grandiosidade em comparação com obras de períodos anteriores. Logo, na própria Antiguidade, seriam observados o auge e o declínio de um processo de representação social e comparativa dos artistas.

Em continuidade ao salientado declínio do período romano tardio, modifica-se ainda mais negativamente a representação do artista, e este retorna, paulatinamente, ao patamar dos ofícios manuais. Será contra essa configuração, a qual implicava a visão do artista como um entre outros artesãos, que o período a partir do tardo-medieval e da Alta Renascença se oporá. As figuras inaugurais, como os renomados Giotto e Fra Angelico, por exemplo, representarão o início de uma cisão que busca recolocar o artista no mesmo rol das atividades liberais, buscando notabilizar seus aspectos intelectivos. Assim, esse debate de desenvolvimento da imagem do artista manifesta-se fortemente no despontar da modernidade durante os séculos XIV a XVI, caracterizando-se pela tentativa de separação entre o artista e o artesão.

Assim, podemos observar a tentativa do artista de retirar-se das artes mecânicas e passar a pertencer às artes liberais, ou seja, o artista tenta projetar um trabalho intelectual e não manual de si, em que seria reconhecido por aquilo que havia produzido. Este momento é caracterizado pelo surgimento das novelas de artistas, como, por exemplo, *A vida de Filippo Brunelleschi*, de Antonio Manetti (1480-1482). Outro gênero literário que nos permite analisar a autoimagem do artista é o gênero autobiográfico, como, por exemplo, a autobiografia de Benvenuto Cellini (1558-1562), caracterizada por ser uma das primeiras autobiografias produzidas, em que o artista busca retratar-se como uma figura heroica.

Neste processo de construção da autoimagem do artista, o sentimento difundido na Europa do século XIX, com maior concentração sob o território francês, alcunhado na identificação polissemântica de Romantismo, parece ter representado o momento de apogeu dessa tematização. Este movimento surgiria em oposição à escola anterior neoclássica, favorecendo formas artísticas que privilegiam os valores emocionais em detrimento dos valores pautados na estrita razão (Cavalcanti, 1967). Assim, a arte romântica difere-se do neoclassicismo na medida em que os artistas dessa escola concebem o individualismo como uma das principais características presente em suas obras.

Sob esse aspecto da autorrepresentação do artista, propomos endereçar nossa análise para a construção da autoimagem de Delacroix, investigando aspec-

tos notáveis de sua trajetória. Com essa finalidade, recorreremos a escritos, que manifestem elementos de sua subjetividade, expressando seus pensamentos e reflexões. Por conseguinte, destacam-se inúmeras passagens de episódios da sua vida entre 1822 e 1863, condensados em seu singular e distinto *Journal*. Em complemento, para captarmos mais profundamente elementos do processo de construção da autoimagem de Delacroix, preconizamos a análise de obras sintéticas e representativas da maturação de seu desenvolvimento estilístico. À vista disso, apreciaremos algumas de suas obras, com especial interesse para a tela *A primavera*, buscando traços da manifestação do caráter particular da leitura de Delacroix sobre as influências românticas do período. Ao fim, com esses elementos da escrita e da composição imagética, buscaremos aspectos do significado que Delacroix poderia fornecer ao seu fazer artístico e para a construção de sua própria autoimagem.

EXPRESSÕES DO ROMANTISMO: A SINGULARIDADE DE DELACROIX

Evidenciado mais precisamente durante a primeira metade do séc. XIX, e avançando em manifestações tardias, o Romantismo insere-se diante de uma corrosão definitiva do enquadramento tradicional do fazer artístico. Apesar da exponencialidade francesa da expressão romântica, seus primórdios podem ser encontrados no movimento *Sturm und Drang* – Tempestade e Ímpeto –, no final do séc. XVIII, no que seria o futuro território alemão, além de manifestações semelhantemente ricas que se pronunciam em inúmeras outras regiões, como Inglaterra, Espanha e Portugal. Nesse escopo, a escolha pela tematização da autoimagem do artista no Romantismo destaca-se como elemento pronunciado de estudo. Entretanto, impera a maior precisão de nosso entendimento acerca do Romantismo, diante da copiosa literatura que nos adverte sobre o movimento portar inúmeras e distintas compreensões (Cauquelin, 2005).

Precisar a noção de romântico na esfera artística, mesmo que somente na arte pictórica, configura-se como tarefa de óbvia dificuldade e talvez de esforço injustificável, pois suas manifestações são múltiplas e correspondem a inúmeras subjetividades profundamente diferenciadas. Sua conceptualização, primeiramente, poderia ser traçada pela sua negatividade – aquilo que não seria –, comparado tradicionalmente com o movimento estético anterior, denominado de Neoclassicismo. Nessa perspectiva, românticos seriam aqueles artistas que prezavam pelo individualismo, pela emoção em detrimento da razão e pela identificação do homem à Natureza.

Erigindo o sentimento e a imaginação como fontes da criação artística, o romantismo representa uma rebelião de escritores e artistas, no princípio do século XIX, em nome da liberdade de expressão individual, contra as regras e convenções do neoclassicismo que se inspirava na fidelidade aos modelos da antiguidade clássica

greco-romana, limitava e disciplinava, pela natureza intelectual e dogmática dos seus preceitos, as manifestações da personalidade (Cavalcanti, 1967, p. 299).

Como marcação de distinção entre esses movimentos, relacionamos a seguir alguns aspectos sutis, mas fundamentais, que poderiam comprovar tacitamente a cisão estética coroada pela historiografia da arte. Esses elementos se expressariam no trabalhar diferenciado da cor e da linha para as personalidades de cada período, além de a construção do repertório de formas e imagens nutrir-se de fontes e tradições distintas. Contudo, para além da cisão estilística, acusamos que o manuseio particular desses elementos para cada movimento indica uma cisão mais aprofundada na subjetividade e na expressão projetada por esses artistas.

Assim, primeiramente, impõe-nos registrar a contenda entre o elemento da cor e da linha como uma característica distintiva entre o período romântico e a anterior manifestação do Neoclassicismo. Para tanto, opomos aquilo denotado como arte neoclássica, exponenciada aqui com as obras de Jacques-Louis David, e aquilo entre as manifestações românticas que buscamos analisar, referenciado em nossa abordagem da trajetória de Eugène Delacroix. Em David, a precisão da linha é fundamental, marcando-se como definitiva e delimitadora da matéria, dialogando de maneira muito próxima com o racionalismo imperante. David demonstra-nos muito precisamente a importância da linha em toda sua obra, com seus desenhos sustentando-se autonomamente e a cor tomando-se como elemento de ordem secundária. Em *O juramento dos Horácios* (1784), seu prestigioso trabalho de temática histórica e proposição moral, retratando momento decisivo da história de Roma patriarcal em desavença mortal com a família rival de Alba Longa, tem-se uma demonstração da profunda dramaticidade da representação, propondo um radicalismo da mensagem e da composição (Tito Lívio, 2000).

A alusão a temas heroicos no repertório neoclássico, além de referenciar uma antologia imagética construída sobre exemplos morais e virtuosos da Antiguidade, também sugere a aproximação de um tempo histórico de perenes decisões, diante dos vizinhos ares da Revolução Francesa. Estas obras irão pressupor um ordenamento harmônico da composição, com elementos geométricos que permitem uma forte leitura direta de eminentes horizontais e verticais que organizam o sentido da narrativa. Enfim, a linha mantém uma vigorosa associação com a razão, com uma visão objetivada, dentro de um quadro revolucionário que se aproximava (Starobinski, 1988).

Como contraface da linha, destaca-se o elemento da cor. Este ingrediente do pictórico já possuiria associações mais intimistas na historiografia da arte, relacionada mais fortemente com uma leitura da subjetividade do artista, conectado com a intemperividade de seu sentimento, tão alusivo como nas próprias tempestades de Turner. Em proposições mais ousadas, a cor expressaria uma conexão com a sensualidade, com elementos místicos, ou tudo aquilo que se mantém como desconhecido (Gombrich, 1983).

Ainda dentro da questão da cor, as manifestações distintivas são riquíssimas, como expressado nos diferentes nomes elencados como representantes da imponência do colorir. Em marcado primeiro exemplo da pintura moderna do renascimento veneziano, artistas como Ticiano, Tintoretto e Giorgione demonstram a relevância da cor, em relativa oposição à tradição toscana, marcada pelo forte predomínio da linha, como em notáveis desde Giotto até Botticelli. Outras manifestações dessa distinção entre cor e linha são expressas na comparação de diversas trajetórias: desde a aparência mais religiosa e transcendental do uso da cor com El Greco, e seu imponente misticismo com formas quase flamejantes, como na obra *A abertura do Quinto Selo* (1614), sugerindo um forte movimento no quadro, até manifestações menos pudicas, como em *Sansão e Dalila* (1610), de Peter Paul Rubens, com o uso de cores intensas, em um equilíbrio ousado de tonalidades vivas. Por sua vez, a manifestação correspondente pelo favorecimento da linha expressasse, inquestionavelmente, com a definição dos desenhos de Nicolas Poussin, como na obra *Uma dança para a música do tempo* (1634), em que esta tradição francesa manifesta diretamente sua filiação florentina.

Assim, temos a configuração de uma nova querela entre cor e linha em um *topos* de oposição de caráter comum no caminho artístico. Essa dualidade, com matices diferenciados, continuará por toda a trajetória da história da arte moderna, até a cisão mais profunda da revolução dos meios, suportes e materiais na contemporaneidade (Argan, 1995). O embate da representação com predominância da linha ou da cor é tomado aqui, dentro de nossa discussão da autorrepresentação do artista, como um possível primeiro indício da expressão da subjetividade através da obra, em um momento de ainda forte enquadramento do fazer artístico, que não permite ao seu artífice trabalhar com liberdade sobre as regras tradicionais de seu campo.

Além da oposição entre linha e cor, tido desde tempos remotos na diferença que propomos entre a tradição florentina e a veneziana, interessa-nos mais diretamente a profusão da cor no período romântico, e mais particularmente na manifestação da cor em Eugène Delacroix. A escolha do período romântico deve-se à subjetividade desatada, conjurada pelo esfacelamento da própria arte tradicional e de seus componentes. Como observa Gombrich, “pela primeira vez, tornou-se verdade que a arte era um perfeito meio para se expressar a individualidade – desde que o artista tivesse uma individualidade a expressar” (1983, p. 398). A escolha de Delacroix, como representante do movimento, deve-se ao próprio reconhecimento pelo pintor de sua vinculação a essa estética e à forma como expressava sua particular personalidade. Em seu *Journal*, na data de 7 maio de 1824, Delacroix, em um súbito momento de simplicidade, descreve:

Não tenho amor por pinturas razoáveis. Há em mim um antigo fermento, alguma profundidade negra que deve ser satisfeita. Se eu não estou agitado e excitado como uma serpente nas mãos do domador, não estou inspirado. Devo reconhecer

e aceitar isso. Qualquer coisa boa que eu tenha feito, veio a mim nessa forma (Delacroix, 1995 [7/V/1824], p. 15, *tradução nossa*).

Nesse escopo, a interpretação da sensibilidade daquele período, de finais do séc. XVIII e do decorrer, principalmente, da primeira metade do séc. XIX, irá se sagrar pela definição imprecisa e multiforme de Romantismo, repleta de compreensões distintas e manifestações singulares. O próprio Delacroix será imputado como partícipe e um dos líderes desse movimento, respondendo que

se por Romantismo eles entendem a livre manifestação das minhas impressões pessoais, meu esforço para escapar dos tipos eternamente copiados nas escolas, e meu desdém por receitas acadêmicas – então eu admito não somente que sou um romântico, mas que eu tenho sido um desde os quinze anos, quando eu já preferia Prud'hon e Gros a Guérin e Girodet (Delacroix, 1995, p. 15, *tradução nossa*).

A crítica de Delacroix às “receitas acadêmicas”, seu incômodo com a expressão artística corrente e os grilhões do academicismo, ecoam também uma crise maior, do papel e das personagens do campo da arte. Podemos afirmar que, nesse momento, o triângulo comitente, crítico e artista perturba-se, perdendo o equilíbrio entre as partes. A principal transfiguração, podemos acusar, se dará na esfera do comitente da obra, ao ser trocada a figura do aristocrata pelo burguês moderno. Antes, aquele era inserido na matriz social com *locus* e deveres tradicionalmente estipulados, sendo a esfera artística nada estranha ao seu cotidiano; para o burguês, contudo, impera uma posição social fluida, garantida apenas por um coroa-mento monetário e tendo a arte como elemento estranho, periférico em seu viver.

Assim, a expressão romântica, rompendo com o Neoclassicismo, seja pela composição, técnica, forma e temática, possui uma cisão mais tácita, expressada pela acusada vinculação ao individualismo exacerbado, em detrimento da razão e da moral. Em síntese, estaria em processo uma mudança das regras e da percepção do próprio artista, contudo, “a ideia de que a verdadeira finalidade da arte era expressar a personalidade só poderia ganhar terreno quando a arte tivesse perdido todas as outras finalidades” (Gombrich, 1983, p. 398).

Aclarado o motivo da escolha do período, ao ser o momento de maior eclosão da subjetividade particular do artista, constata-se uma mudança que lhe permite retrabalhar a herança das formas e, particularmente, da cor. Como afirmado, o destaque do elemento da cor em Delacroix manifesta-se tão singularmente, que mesmo diante do recebimento crítico da sua obra o *Massacre de Quios (1824)*, no *Salon* francês, Stendhal, como um dos julgadores, reconhece nesse pintor um novo elemento que se destaca no uso da cor (Stendhal, 1954). Delacroix exprimiria diretamente emoções e sentimentos, quando “justapunha as cores, em pinceladas enérgicas, obtendo harmonias intensas, carregadas de sugestões de sonoridades” (Cavallanti, 1967, p. 312).

A influência da cor em Delacroix representaria o produto da concisão de inúmeras contribuições, fundamentando-se na tradição clássica do renascimento toscano e, mais manifestadamente, no inigualável uso veneziano da cor. Ainda assim, muito “embora influenciado pelos venezianos, renascentistas, Miguel Ângelo, Caravaggio, Velázquez, Rubens e Géricault [...], as veemências da sensibilidade e a riqueza da imaginação deram-lhe singularidade de estilo, muito especialmente como colorista” (Cavalcanti, 1967, p. 312). Dessa “singularidade” de Delacroix, as influências mais imediatas da cor encontram-se em Fragonard e Antoine-Jean Gros; mas, inquestionavelmente, será o luxurioso e sedutor uso da cor em Rubens que predominará em Delacroix. Assim,

do ponto de vista colorístico e técnico, ele [Delacroix] foi o expoente máximo de uma evolução no tratamento da cor [...] [.] um movimento de partículas de cor pelo afrouxamento dos elementos que as mantém unidas, que resulta numa ênfase no espaço cheio de luz e cor no qual os volumes corpóreos se confundem (Friedlaender, 2001, p. 181).

O período romântico inaugura também o alargamento dos temas que permitem aos artistas abordar e compor, seja na produção literária – Victor Hugo, Lord Byron, George Sand, Alexandre Dumas, Balzac, Baudelaire e Merimée –, seja na música – com Mozart, Chopin, Rossini, Paganini, Berlioz e Auber – e, principalmente, na esfera pictórica. Esses temas, antes restritos ao aceitável pelo gosto comum e pela Academia, com sustentação, principalmente, no repertório religioso e Antigo, amplia-se em direção ao exótico e à ruína das certezas da razão. Em síntese, trata-se de uma temática que se confunde com os descontentamentos dos elementos burgueses da vida, confluindo-se no “culto do misterioso e do noturno, do grotesco e do horrível, do fantástico, do diabólico e do macabro, do patológico e do perverso, [sendo] outra modalidade do inconformismo romântico com as realidades burguesas” (Cavalcanti, 1967, p. 301).

Como salientado alhures, o Romantismo conjuga uma miríade de interpretações distintas, representando Eugène Delacroix uma leitura possível, com traços pessoais marcantes. Nesse aspecto, a questão da temática abordada por Delacroix distingue-se muito profundamente de outros destaques do Romantismo – como as versões mais sombrias de Heinrich Füßli e Francisco de Goya – ao romper com elementos tradicionais da cor, linha e tema, mas mantendo o diálogo com o referencial clássico. Sob este aspecto, confirma-se tal alegação com passagens de seu *Journal* e, fundamentalmente, pelo impacto de sua viagem pelo Marrocos e pela Argélia. Segundo as palavras de Delacroix, “os gregos e os romanos estão na minha porta, nos árabes que se envolvem em uma veste branca e se assemelham a Cato ou Bruto, com suporte aristocrático ainda que na maneira da simplicidade republicana” (Delacroix, 1995, pp. 16-17, *tradução nossa*). Para intérpretes de sua

trajetória, haveria mesmo uma questionada inflexão em sua obra quando

realiza viagem de seis meses em Marrocos, passando pela Espanha. A viagem foi-lhe uma revelação, influenciando-lhe a arte, particularmente na cor e no gosto romântico do pitoresco e exótico da natureza e das populações espanholas africanas. Transformou-o na principal figura do orientalismo na pintura francesa (Cavalcanti, 1967, p. 311).

Assim, ao interpretarmos Delacroix, devemos considerar o balanceamento entre seu exotismo dos temas, com a protuberância do destaque da cor e a ousadia da composição, com seu respeito e sua busca de harmonia na influência e na formação clássica recebida. Logo, necessitamos de cuidado para corrigirmos as interpretações errôneas sobre a imagem de Delacroix. Para Brolezzi,

O “classicismo de Delacroix”, se é que podemos usar a expressão sem cair na dicotomia entre classicismo e romantismo – que como demonstraremos a seguir não faz parte do elenco das questões fundamentais do autor, pelo menos do modo como podemos concebê-la –, define-se por uma busca poética e compositiva de harmonia e estruturação dinâmica da obra, princípio presente ao longo de sua carreira inteira, desde o início. Embora siga seus próprios e geniais caminhos, Delacroix não deixa de prestar seu reconhecimento à pintura do grande século de Louis XIV (1994, p. 113).

Confirma-se esse “classicismo de Delacroix” por suas obras usarem como repertório de composição mestres da pintura, como a referência a Le Brun e tantos outros, como Ticiano, Poussin, Francesco Albani, Paolo Veronese, Tintoretto e Rubens. O destaque de Delacroix é sua ousadia em como retrabalhar os temas da tradição, “sempre insistindo na imaginação como a primeira e maior qualidade em um grande artista” (Delacroix, 1995, p. 20, *tradução nossa*).

Usualmente, outra possível distorção da imagem de Delacroix pode ocorrer sob a questão do elemento revolucionário e heroico, uma vez que ele projeta sua autoimagem associado a certo heroísmo, como refletido na passagem em que afirma: “deve-se ser ousado à extremidade; sem ousadia, e mesmo sem ousadia extrema, não há beleza” (Delacroix, 1995, p. 27, *tradução nossa*). Cuidamos, entretanto, de corrigir o tingimento revolucionário que possamos delegar a Delacroix. Apesar de encontrar-se no bojo resultante da onda revolucionária francesa e ter consagrado sua obra *A liberdade guiando o povo* (1830) como símbolo ressonante da alegoria da liberdade em trajes modernizantes, Delacroix em “várias páginas de seu *Journal* mostra horror ao populacho, e uma profunda desconfiança no vago humanitarismo de seu tempo” (Wellington *apud* Delacroix, 1995, p. 16, *tradução*

nossa). Assim, mesmo que Delacroix compartilhe da leitura e sentimentos pessimistas de Géricault, lendo o momento como crítico, eivado de frustrações e de sonhos comprometidos – consubstanciado na obra *A balsa da Medusa* (1819), *magnum opus* de Géricault, sendo a metáfora concreta do naufrágio das esperanças acumuladas no período –, ele não pode ser tomado como uma figura revolucionária. Pois, apesar de animar-se em uma visão positiva acerca do período e dos efeitos da Revolução de 1830, durante os períodos seguintes e, especialmente, durante as conturbações revolucionárias de 1848, ele apresentará aprofundada crítica, buscando refúgio e afastando-se em sua casa no campo em *Champrosay*.

Para ilustrar as assertivas feitas sobre a figura de Eugène Delacroix, sobretudo pela exponencial representação da cor e do tema em suas obras, propomos compreender a autoimagem deste artista, principal questão que norteia este ensaio, a partir da obra *A primavera* (1856), resultado de um trabalho tardio de Delacroix, que viverá até 1863. Para tal objetivo, sugerimos a escolha da análise desta obra como manifestação de um caráter de síntese de sua produção pictórica. Delacroix, pacificado em seu trabalhar com as influências da tradição clássica, com entrada dos novos temas no séc. XIX e com as mudanças providas no bojo do Romantismo, amalgama essa profusão de influências em um estilo particular e sublime, tendo já estabelecido seu renome e sua posição social como artista. Ademais, a escolha desta obra mais madura de Delacroix dialogaria com a noção de estilo tardio, momento de maior sensibilidade da particularidade do artista e uma questão que será desenvolvida muito fortemente no romantismo tardio.

A obra escolhida, *A primavera*, pertence ao ciclo de *As quatro estações de Hartmann*, composto por *A primavera ou Orfeu e Eurídice*, *O verão ou Diana e Actéon*, *O outono ou Baco e Ariadne* e *O inverno ou Juno e Éolo*. Este conjunto de quadros foi encomendado, em 1856, por André-Frédéric Hartmann, político e industrial têxtil da região da Alsácia, cujos respectivos temas das telas foram escolhas do próprio artista, Eugène Delacroix. Os quadros encontram-se atualmente no catálogo das obras pertencentes ao Museu de Arte de São Paulo (MASP), adquiridos por esta instituição em 1958, juntamente à *Wildenstein Gallery of New York* (Brolezzi, 1994).

Focaremos nossa análise sobre *A primavera*, apesar de considerarmos a existência de um forte vínculo entre as quatro obras, completando uma noção de ciclo, como demonstrado por Delacroix na escolha desses temas. Assim, analisando a tematização desta obra, podemos observar no livro *As metamorfoses* [c. 8 d.C.] (1983), de Ovídio, a narrativa do mito de Orfeu e Eurídice que norteia e inspira a construção desta pintura. Na mitologia grega, Orfeu é descrito como um bárbaro, filho do rei da Trácia, Éagro, ou, em outras versões, também tido como filho de Apolo, em uma relação com a musa Calíope. Dentro dessa narrativa, Orfeu, o personagem principal do mito, é considerado o poeta de maior talento do período e figura-se também como encantador das criaturas, maravilhando os elementos da natureza com a melodia emanada da sua lira. Neste aspecto, “nós lembramos de Orfeu por sua habilidade musical e pela beleza de sua voz; sua canção poderia fazer um leão deitar-se como um cordeiro” (Friedman, 1965, p. 1).



FIGURA 1. *A Primavera ou Orfeu e Eurídice*

Fonte: Eugène Delacroix, *A Primavera**, c. 1856, óleo sobre tela, 198 x 166,5 cm, Museu de Arte de São Paulo, Brasil, SP.

*Versão digital da obra em Warburg – Banco Comparativo de Imagens.

No mito, Orfeu era casado com Eurídice, e um dia, enquanto sua esposa estava colhendo flores na relva, acompanhada por um grupo de náiades, pisa em uma serpente que a fere no pé, privando-a da vida. Orfeu, sofrendo com a morte de sua amada, resolve ir até o mundo dos mortos para pedir que a recém-esposa

retornasse ao mundo superior (Ovídio, 1983). Assim, decidido a não chorar mais por Eurídice, Orfeu desceu pelo caminho de Éstige e, chegando ao mundo inferior, revelou-se diante de Perséfone e Hades. Tocando a sua lira, suplica aos deuses do mundo inferior que pudesse ter sua mulher de volta. Dessa maneira, como ilustrado na passagem de Ovídio sobre a súplica de Orfeu a Hades, declama:

O motivo da minha vinda é minha esposa, em que uma víbora em que pisou deram um veneno que a matou na flor dos anos. Quis me resignar ao sofrimento, e não vou negar que tentei; o Amor foi mais forte. [...] Nós todos para cá nos dirigimos, aqui é a nossa última morada, tendes sobre o gênero humano o mais prolongado dos reinados. Também ela, quando tiver vivido um número razoável de anos, estará sujeita ao vosso arbítrio; o favor que peço é desfrutar a sua presença (Ovídio, 1983, p. 183).

Hades, comovido pelo canto de Orfeu, concede-lhe o desejo de Eurídice voltar ao mundo superior, porém estabelece uma condição: Orfeu não deveria olhar para trás até que saíssem dos vales do Averno (Ovídio, 1983). Caminhavam por uma passagem tenebrosa, porém, quando estavam quase saindo do mundo inferior e transpassando a superfície terrestre, Orfeu, com receio de que Eurídice não estivesse acompanhando-o e ansioso para admirá-la, volta-se para trás. Eurídice recua e estende o braço para tentar agarrar seu amado, porém, como vaticinado, ao descumprir a ordem, Orfeu perde-a pela segunda vez, e ela se torna somente um espectro. Orfeu, depois de perder Eurídice novamente e o sentimento do amor ter-se manifestado de maneira perniciososa em sua vida, afasta-se de todo e qualquer amor das mulheres (Ovídio, 1983). Portanto, com essa experiência, Orfeu “ensinou aos povos da Trácia a transferirem o amor para os adolescentes, e colherem, antes da juventude, as flores de uma breve primavera” (Ovídio, 1983, p. 185).

No quadro *A primavera*, Delacroix representa um dos momentos de maior dramaticidade da narrativa, quando Orfeu avista ao longe, em desespero, a sina destinada à sua amada após ser picada pela serpente. Ao centro vemos Eurídice, desfalecendo-se aos braços de uma ninfa que a socorre, enquanto outra observa com espanto o episódio, deixando cair seu cesto de flores. A cena completa-se com o movimento fugidivo da serpente ao canto inferior direito da tela e o enquadramento das personagens em uma natureza majestosa, feita com pinceladas ágeis, dando forte alusão de movimento. Delacroix planeja a disposição das figuras do quadro, formando uma grande diagonal que une todas as personagens da composição, paralelamente ao movimento de ascensão da colina ao fundo. De uma forma sintética, Delacroix harmoniza as personagens e também equilibra cores quentes, como o manto esvoaçante de Orfeu e Eurídice, e o complemento das cores frias predominantes no vestuário das ninfas. Ademais, depreende-se um desenvolvimento das expressões dramáticas que evoluem através de todas as personagens

femininas, exaltando-se o movimento dos braços de Eurídice e da ninfa auxiliadora que completam um semicírculo ao centro da tela, conduzindo o olhar do observador ao centro da composição. Como último deleite da obra, Delacroix remete-nos à figura quiasmática da ninfa, com o contraposto de sua perna correspondido no movimento dos braços, em diálogo com a influência da estatuária clássica.

Apesar do deslumbre promovido pela obra, sua trajetória, com as demais telas d' *As quatro estações*, é envolta em desventuras. Como indicado, a encomenda é feita em 1856, registrando-se em seu *Journal*, em 14 de abril de 1860, em que ele “fez grandes avanços com as quatro telas das Estações de Hartmann” (Delacroix, 1995 [14/IV/1860], p. 432, *tradução nossa*). Contudo, a obra continuará incompleta até a morte do artista, em 1863, e de acordo com Pomarède, a obra irá passar por muitas mãos e sofrerá diversas intervenções até alcançar em 1958 seu atual proprietário (Brook, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa breve análise, absorvemo-nos com a latente questão da autorrepresentação do artista. Para tanto, recorreremos a escritos, que manifestassem pensamentos e reflexões subjetivas, complementado com a análise de obras sintéticas e representativas da maturação do desenvolvimento estilístico do artista, buscando elementos do significado que este fornecia ao seu fazer e à construção de sua autoimagem.

Dado nosso interesse na construção da autorrepresentação de Delacroix durante sua trajetória, utilizamos passagens de seu *Journal*, compreendendo períodos da sua vida entre 1822 e 1863. Associadamente, coadunamos com a apreciação de algumas de suas obras, com especial interesse para a tela *A primavera*, buscando traços da manifestação do caráter particular da leitura de Delacroix sobre as influências românticas do período.

Sobre o recurso às passagens do *Journal*, Delacroix adverte-nos que

A pena não é realmente minha ferramenta mais apropriada; sinto que meus pensamentos são genuínos e que eles fluem suficientemente livres, mas a necessidade de planejamento ordenado e de desenvolvimento de uma sequência regular me apavora. Acredite em mim, a necessidade de escrever uma única folha me dá dor de cabeça (Delacroix, 1995, p. 28, *tradução nossa*).

E ademais, previne-nos de que o *Journal* teria somente finalidade para si próprio, salvaguardando que sua escrita “irá me manter verdadeiro e, espero, me fará bem” (Delacroix, 1995 [3/IX/1822], p. 1, *tradução nossa*). Tais advertências, entretanto, jamais constrangeram a fortuna crítica dessa obra para a confecção da genialidade da figura de Delacroix na história da arte, além de sua influência para a construção de toda a ideia de artista romântico do séc. XIX.

Sobre o recurso às obras de Delacroix, em especial *A primavera*, como expressão de sua autoimagem, o próprio artista confirma-nos tal assertiva, quando afirma que “qualquer que seja o tema aparente, é sempre ele mesmo o que o artista pinta. O assunto meramente exalta seu sentimento interior” (Delacroix, 1995, p. 21, *tradução nossa*). Em complemento, a seguinte passagem serve-nos como demonstração do elogio de Delacroix à superioridade da pintura como expressão, capaz de alcançar a totalidade da representação, permitindo que, “mesmo à distância, apele, diretamente para a mais íntima parte da alma, transportando sem palavras para a realidade que alguém poderia chamar da música da pintura” (Delacroix, 1995, p. 21, *tradução nossa*).

Assim, texto e obra, ambos contribuem para a autoimagem de Delacroix, correspondendo ao imaginário criado sobre este artista. Já em seu tempo, o reconhecimento alcançou-lhe, após um início conturbado conforme avaliação ácida da Academia francesa. Seus contemporâneos assentiam para a sua genialidade, como expresso por Alfred Roubaut, que “conta-nos, que Delacroix poderia produzir leões e tigres a partir de seu próprio gato” (Wellington *apud* Delacroix, 1995, p. 22, *tradução nossa*). Ao fim, será seu amigo, e também gênio do séc. XIX, Charles Baudelaire, quem nos fornecerá a visão perdurante de Delacroix como alguém “apaixonadamente apaixonado pela paixão, mas com fria determinação de expressar a paixão tão claramente quanto possível” (Baudelaire *apud* Delacroix, 1995, p. 14, *tradução nossa*).

Em suma, apesar dos defeitos de um sujeito submetido ao escrutínio da história, em Delacroix, autoimagem e imagem ressoam-se em uma dialética harmoniosa, gestando alguém com profunda sensibilidade, que acredita que “a primeira qualidade em uma pintura é ser um deleite para os olhos” (Delacroix, 1995 [22/VI/1863], p. 444, *tradução nossa*), sempre mantendo “a faculdade de ser tocado pela beleza” (Delacroix, 1995, p. 20).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argan, Giulio Carlo. *Arte e crítica de arte*. 2 ed. Lisboa: Estampa, 1995.
- Brolezzi, Renato. “O Verão ou Diana e Actéon” de Delacroix: uma versão moderna de uma tragédia. *Revista de História da Arte e Arqueologia*, 1(1): 109-116. 1994.
- Brook, Carolina. *Grandes mestres: Delacroix*. São Paulo: Editora Abril, 2011.
- Cauquelin, Anne. *Teorias da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- Cavalcanti, Carlos. *Conheça os estilos de pintura: da pré-história ao Realismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- Cellini, Benvenuto. *Vida de Benvenuto Cellini*: escrita por ele mesmo. São Paulo: Athena, 1939.
- Delacroix. *The Journal of Eugene Delacroix*. Londres: Phaidon Press Limited, 1995.
- Friedlaender, Walter. *De David a Delacroix*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

- Friedman, John Block. *The Figure of Orpheus in the Antiquity and Middle Ages*. 426 f. Tese (doutorado) – Michigan State University, Language and Literature, Department of English, Michigan, 1965.
- Gombrich, E. H. *A História da Arte*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- Manetti, Antonio. *A novela do grasso entalhador. A vida de Filippo Brunelleschi*. São Paulo: Editora Unicamp, 2013.
- Ovídio. *As Metamorfoses*. São Paulo: Editora Ediouro, 1983.
- Plínio, o Velho. *Historia Natural*. Madrid: Cátedra, 2002.
- Petrônio. *Satiricon*. São Paulo: Cosac & Naif, 2008.
- Starobinski, Jean. *1789: os emblemas da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- Stendhal. *Oeuvres Complètes*. Paris: Larrive, 1954.
- Tito Lívio. *Historia de Roma desde su Fundación*. Madrid: Editorial Gredos, 2000.
- Warburg: Banco Comparativo de Imagens. *A Primavera*. Centro de História da Arte e Arqueologia, Unicamp. Disponível em: <http://warburg.chaa-unicamp.com.br/obras/view/7831>. Acesso em: 30 nov. 2017.

ARTIGO RECEBIDO EM 21/03/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 23/06/2018

RESUMO: Este artigo tem o intuito de discorrer sobre o *topos* do processo de construção da autoimagem do artista, focando, principalmente, na figura de Eugène Delacroix. Dessa forma, o artigo visa uma reflexão da autorrepresentação do artista, manifestado, sobretudo, no período do séc. XIX, com as expressões pictóricas do movimento romântico. Assim, propomo-nos a investigar elementos significativos da trajetória de Delacroix que manifestem características de suas reflexões e de seus pensamentos que possam ajudar-nos a compreender o processo de construção da sua autoimagem. Para tanto, servir-nos-emos dos próprios relatos de Delacroix, especialmente dos escritos de seu singular *Journal* e mediante a análise da obra *A primavera*, observando traços particulares da leitura que Delacroix faz do Romantismo. Ao fim, buscaremos demonstrar aspectos de seus escritos e da sua composição pictórica que possam nos fornecer elementos do seu fazer artístico, auxiliando-nos na construção da sua própria autoimagem.

PALAVRAS-CHAVE: Autoimagem. Autorrepresentação. Eugène Delacroix. Romantismo.

ABSTRACT: This article aims to discuss about the *topos* of the process of construction of the artist's self-image, focusing mainly on the figure of Eugène Delacroix. In this way, the article aims at a reflection of the artist's self-representation, manifested, above all, along the 19th century, with the pictorial expressions of the romantic movement. Thus, we propose to investigate significant elements of Delacroix's trajectory that manifest characteristics of his reflections and his thoughts and help us in the process of constructing his self-image. This way, we will use Delacroix's own accounts, especially from the writings of his singular *Journal* and through an analysis of the work *Spring*, observing particular features of Dela-

croix's reading of Romanticism. Finally, we will seek aspects of his writings and his pictorial composition that demonstrates aspects of his artistic manner, aiding us in the construction of his own self-image.

KEYWORDS: Self-image. Self-representation. Eugène Delacroix. Romanticism.

A autenticidade e o desejo de modernidade presente no patrimônio arquitetônico em Patos de Minas: o caso da casa Mesquita Passos

ALEX DE CASTRO BORGES

Graduado em Arquitetura e Urbanismo pela UFMG, com especialização em Filosofia pelo Centro Universitário de Patos de Minas. e-mail: alexcastro@unipam.edu.br



INTRODUÇÃO

A arquitetura é por excelência, entre todas as formas de conhecimento, o campo que melhor traduz o que Heidegger definiu como “o habitar” enquanto “estar no mundo” (2015, p. 347). Os significados dos modos de habitar e construir estão intrinsecamente relacionados com o motor consciente e inconsciente do homem em tempo e espaço determinados.

A arquitetura nos informa sobre modos de vida, hábitos, tecnologia, forma e funcionamento, abrangendo diferentes áreas do conhecimento humano. Atua como campo transdisciplinar, na medida em que transita por meio de processo criativo entre áreas humanas e exatas de forma coordenativa e sintetizadora. Envolve a cultura tomando-a como fenômeno de um tempo, ou melhor, de um modo de estar e viver no mundo.

Partindo dessa premissa, interessa compreender a inserção da produção da arquitetura moderna na cidade de Patos de Minas, cujo recorte e objeto de estudo compreende as décadas de 1950 e 1960. Não há até o momento estudo sobre isso, o que permite as primeiras divagações para compor o espectro perceptivo, identificando seus aspectos fundantes.

O período é o limiar entre a produção passível de classificação, notadamente moderna, e o que se produz na contemporaneidade. São limites tênues, com estreito distanciamento temporal, o que pode, inicialmente, gerar algum tipo de confusão. No plano geral, é o período de afirmação da arquitetura moderna brasileira em sua dimensão planetária, sendo reconhecida internacionalmente em vários lugares ao mesmo tempo. Importa definir o que de fato esta produção plasmou e o que pode autenticamente ser considerado modernista e suas gradações.

A investigação torna-se útil para um processo de valoração do patrimônio

cultural moderno, de modo a, em etapa seguinte, criar parâmetros de mensuração condizentes com a realidade local, pautada no aprofundamento teórico, garantindo segurança jurídica em eventuais medidas protetivas.

ANTECEDENTES

O senso comum sempre apresenta Patos de Minas como cidade moderna, pujante e à frente do seu tempo. No linguajar cotidiano é o prolapado progresso recorrente no imaginário das pessoas. No entanto, ao analisar os dados coletados no IPAC (Inventário de Proteção de Acervo Cultural do Município de Patos de Minas)¹, verifica-se que o processo de formação territorial e urbana não foge ao fenômeno de ocupação empreendido pela grande maioria das cidades dos sertões das *Geraes*, trazendo associadas complexidades e contradições inerentes ao seu processo de desenvolvimento sociocultural.

De todo modo, para efeito do estudo, torna-se necessária a aproximação do termo “moderno” com o termo “progresso”, em face ao uso mais recorrente do segundo, com significado próximo ao do primeiro. Para tanto, é preciso reportar-se no tempo, para compreender o modo como a cidade enxerga a questão do progresso, ou melhor, a questão da modernidade.

O tecido primitivo de Patos segue o modelo urbanizador colonial de origem portuguesa, sem *a priori* um planejamento específico da infraestrutura física e territorial. A ocupação se dá em caminhos de passagem, criando-se locais de paragens em pontos de referências geográficas marcantes na paisagem, de modo a permitir a fácil orientação no território. Rios, montanhas e lagoas tornam-se paisagens culturais, conferindo caráter ao espaço em ocupação.

As primeiras edificações são frutos de artífices que acompanharam os colonos e adequaram seus saberes à disponibilidade de materiais encontrados no próprio sítio de implantação. Com pouquíssimas variações, seus modos e fazeres perduram por grande parte do tempo de existência do Município.

À ocupação espontânea e contra a falta de critérios funcionais de expansão urbana, houve reação por parte da edilidade. Bem no início da vila emancipada, mais precisamente no ano de 1874, a Câmara Municipal baixa a primeira demarcação de ruas², com a nítida preocupação com a ordenação do espaço. O

¹ IPAC (Inventário de Proteção do Acervo Cultural de Patos de Minas). Conjunto de documentos produzidos a partir do ano de 1999 até os dias atuais, elaborado pela DIMEP (Diretoria de Memória e Patrimônio Cultural), que coletou informações de fundo público municipal, informações orais e dados em campo para o levantamento amplo do espectro patrimonial do Município. *adoc-pm* – Arquivo da Cidade de Patos de Minas.

² *Primeira demarcação de ruas* da Vila de Santo Antônio dos Patos constantes nos documentos de fundo - Câmara Municipal. Patos de Minas, 3 de fevereiro de 1874. Livro de atas da Câmara Municipal, nº 3 de 7 de junho de 1886 a 27 de maio de 1876. *adoc-pm* – Arquivo da Cidade de Patos de Minas.

documento pretende garantir o alinhamento dos logradouros que já se delineavam de forma orgânica, aparentemente desorganizada. É o gesto ideológico inaugural do pensar a cidade. É um apelo pela ordenação racional como necessidade de irromper com o modelo tradicional, que à época era interpretado como atraso. Embora tímido, é o desejo pelo progresso, ou seja, pelo novo.

Em meio à tentativa de regulação do tecido urbano, a tradição vernacular de construir, fruto do assentamento inicial, alastrou-se. Perdurou por décadas e foi exclusiva até o início do século XX, variando apenas o sistema estrutural: gaiola com esteios de madeira com vedação em taipa de sebe, adobe ou tijolos cozidos. A partir daí, novas ideias e técnicas foram incorporadas à tradição local, mesclando os estilos importados dos grandes centros com as técnicas locais.

As construções ecléticas das primeiras décadas do século XX, embora tardias se comparadas à produção eclética mineira e nacional, absorvem o fazer vernacular, transformando-a na sua própria matriz técnica geradora. Internamente, há uma reprodução dos padrões existentes do morar. Externamente, a casa ganha ares urbanos desejosa de retratar os novos tempos. Em outras palavras, a organização dos espaços internos segue influências do padrão colonial, ao passo que, externamente, o edifício se “urbaniza”. No que tange à estrutura, é possível perceber exemplares ecléticos se adequarem à gaiola colonial.

O mesmo é possível verificar nas amostragens do estilo *Art-Déco*, que foram introduzidas na cidade a partir da década de 1930. De tom ainda mais cosmopolita, o *Art-Déco* introduziu a técnica do concreto armado para edificações assobradadas, acoplando elementos nunca antes usados, como é o caso de balcões suspensos em concreto com simples e graciosos desenhos geometrizados.

Embora as edificações respirem um ar mais urbano, é possível perceber, principalmente na arquitetura residencial, que os partidos não se alteram, persistindo a organização espacial do período anterior. Como no eclético, perduram os hábitos que determinam em maior intensidade o esquema espacial, ao passo que a capa envoltória se altera ao gosto da época.

Se a rotina da vida influi decisivamente nas intenções espaciais, é possível inferir que o período seguinte, objeto deste estudo, manteve o diálogo com o *modus vivendi* existente e produziu resultado, no mínimo, singular.

MODERNIDADE PATUREBA

Pela análise das amostragens do Inventário, percebe-se que tradição e modernidade andam juntas, fundem-se e, por vezes, se confundem. Em alguns casos, torna-se difícil identificar o que foi mais importante na concepção: tradição ou modernidade. Essa relação não representa um movimento pensado e, por vezes, demonstra-se certo domínio do discurso.

As primeiras construções com a atribuição de “modernas” nasceram assim. Na década de 1940, desfilam junto à Rua Major Gote, de modo alinhado,

edifícios assobradados mistos de comércio e residência, a princípio com gosto *Art-Déco*. Ao rés-do-chão, comércios com largas portadas, ladeadas por escadarias ínfimas, que se elevam para acessarem o piso superior.

O vocabulário é simples e facilmente legível. Edifícios em tijolos maciços com estrutura mista em alvenaria autoportante, as primeiras lajes de concreto armado, esquadrias metálicas basculadas com vidros coloridos em roxo, verde e amarelo e platibandas a cercar telhados franceses. Elegantes balcões, alguns curvos e modenaturas simplificadas com desenhos lineares acentuam a horizontalidade da via urbana.

Um ponto fora da curva do tempo ocorreu na década de 1920. A construção da ponte sobre o então caudaloso Rio Paranaíba. A obra de arte em concreto armado marcou a história da cidade de Patos como a primeira construção genuinamente moderna concluída no contorno do Município. Embora seja objeto totalmente importado, o que se pode inferir é que essa empresa humana despertou corações e mentes sobre as possibilidades das técnicas modernas de construção. Representava, na mais pura acepção, a ideia de progresso. Muito embora as décadas de 1920 e 1930 não tenham deixado legado significativo, a difusão do ideário foi ali deflagrada.

A modernidade, ou melhor, as ocorrências de amostragens de arquitetura moderna em Patos de Minas podem ser delimitadas de acordo com alguns parâmetros dimensionáveis. Tais dispositivos se limitam, no momento, à forma, à função, à tecnologia e ao significado que possam resultar da interação desses três entes.

As edificações residenciais da década de 1950 proliferaram na área de expansão e, em especial, no novo Bairro Santa Terezinha, com traços predominantes do *Art-Déco*. A maioria dispunha do novo repertório mesclado com o modo tradicional. São casas com partido retangular simples, com duas ou quatro águas, que, vez ou outra, concede uma água adicional pequena para compor algum movimento da fachada frontal. Surge a laje de concreto para as casas, mas, a princípio, apenas para o alpendre e os banheiros e, em alguns casos, recobrem o novo espaço para o abrigo do automóvel.

A estrutura funcional incorpora o corredor como elemento de organização dos espaços internos, sendo possível, a partir de então, setorizar as funções social, íntima e de serviços. Mesmo assim, prevalecerá o modo organizacional anterior, sendo os ambientes sociais o elemento de conexão para os setores íntimos e de serviços.

Os volumes resultantes se horizontalizam ainda mais, fato devido à redução dos pés-direitos. Outro fator novo é a disseminação de material de acabamento industrializado, em especial, cerâmicas para piso e parede.

O IPAC denominou essas edificações de “proto-modernas”, ou seja, um modernismo rudimentar com ocorrências difusas e isoladas de elementos, técnicas ou materiais modernos não concatenados intencionalmente, mas de forma fragmentada, sem apresentar unidade caracterizável como modernista.

Por outro lado, eis que surgem amostras que rompem com o status vigente. Pouquíssimas, mas de grande significado. Na paisagem urbana despontam construções com lajes planas ou graciosamente reclinadas; telhados invertidos, conhecidos como “borboleta”; abrigos de automóveis anexados ao volume principal, compondo o partido volumétrico; aberturas contíguas às portas, à maneira de janelas em fita que aludem à fachada corbusiana. E, por fim, materiais “modernos”, tais como cobogós, azulejos, esquadrias industrializadas, concreto, vidro e aço.

Uma arquitetura desnuda, já insinuada pelos sobrados do *Art-Déco*, mas que, no momento, ganha contornos formais mais precisos. Não se limitam apenas aos planos de fachada, mas adentram na organização funcional e volumétrica das edificações. O edifício não é mais tratado somente como volume retangular, com plano frontal de fachada devidamente tratado. O edifício se converte em volume com múltiplas fachadas e, por conseguinte, múltiplas visadas.

Não é estilo puro e simples. É ação intencionada, com desenho e repertório bem definidos, que, em virtude de sua atualidade, tenta se distanciar de classificações estilísticas. A contemporaneidade trouxe a dissolução da ideia de estilo. É o que Juergen Habermas (*apud* Araújo, 1996) define como “projeto de modernidade”. Nesse sentido, verifica-se que, embora contextualizadas, várias amostragens estão inseridas dentro do espírito da época como pensamento em movimento que se projetam e determinam como valor de atualidade. Este surge sem um critério de concentração, pontuando de forma aparentemente aleatória o tecido urbano. Os exemplos mais significativos do período são o antigo Aeroporto Municipal e seu desenho aerodinâmico; o Mercado Municipal, com suas lajes em profusão de altimetrias e inclinações, formas curvas e superestrutura modulada; e, por fim, a Casa Mesquita Passos.

E o que dizer desta casa? É o ponto de mutação no programa residencial, que a distingue do seu contexto ambíguo. Guardadas as devidas proporções e o contexto, é o mais adequado exemplo local de vanguarda arquitetônica moderna.

A CASA MESQUITA PASSOS

Diógenes Mesquita Passos nasceu em 1925 na cidade de Jacobina, estado da Bahia. Formou-se em engenharia civil pela Universidade Federal da Bahia. No início da década de 1950 veio para Patos de Minas, a serviço do Departamento Nacional de Estradas e Ferrovias (DNEF). Na cidade, conheceu Joana D’Arc de Oliveira, sua futura esposa, e construiu uma singular casa nos arrabaldes da cidade para servir de sua morada, já que o casamento se aproximava. A casa foi erguida entre 1953 e 1954, na Avenida Paranaíba, nº 896.

Mesquita Passos ficou conhecido pela atuação na obra de construção da ferrovia Patos–Catiara. Após a interrupção dos trabalhos, aqui pouco ficou e se mudou para Brasília, com a capital ainda em construção. No olhar dos testemu-

nhos da época, um técnico de alto gabarito, um notável “doutor” com olhar forasteiro; cujo legado não foi a tão desejada ferrovia e, sim, a sua casa – definida pelo jargão local e da época como “moderníssima”.



FIGURA 1. Casa moderna Mesquita Passos. Fonte: IPAC – Inventário de Proteção de Acervo Cultural - *adoc-pm* Arquivo da Cidade de Patos de Minas. Data provável da foto: 1998. Autor desconhecido.

De acordo com a ficha IPAC do imóvel³, Joana D’arc, esposa de Diógenes, declarou que o engenheiro gostava de coisas modernas. Desconhece a autoria do projeto de sua casa, mas a reconhece como arquitetura modernista. Em certo ponto, afirmou que o esposo seria o autor do projeto, porém não descartou a possibilidade de que Passos poderia ter encomendado a planta a um colega ou mesmo ter sido aconselhado por algum arquiteto. A transcrição de ideias de outros projetos também é possível.

O antigo morador veio a falecer no ano de 2013, antes que se pudesse ter o contato com suas memórias e intenções. A família de Mauro Moreira Maciel, que adquiriu a casa de Diógenes, chegou a relatar a existência do projeto original em que, certamente, constaria a autoria. No entanto, não foi possível ter acesso ao documento.

³ IPAC – *Inventário de Proteção de Acervo Cultural de Patos de Minas*. Ficha DSD-Com/ bi145 (A).

A casa possui partido regular com dois setores distintos. O primeiro, na parte frontal do terreno, com formato quadrangular, abriga os ambientes sociais e serviços. O segundo posterior – de forma retangular e longilínea disposta no sentido maior do lote – abriga o setor íntimo.

A implantação foi meticulosamente pensada para amenizar os efeitos do sol. A disposição garante sol pela manhã em quartos. Grande parte das aberturas da área social é voltada para sul. O corredor de acesso aos dormitórios no alçado oeste funciona como um colchão de ar protegendo-os do sol inclemente.



FIGURA 2. Casa Mesquita Passos. Circulação que interliga ambientes sociais (primeiro plano) e íntimos (fundos). Foto do Autor. 18 de julho de 2014.

O primeiro volume possui apenas uma água, que deságua no sentido do fundo do terreno, formando enorme empena frontal revestida de pastilhas. Suspensa, protege o alpendre. Seus planos de contenção laterais se projetam, obliquamente, dinamizando as linhas da fachada.

O segundo volume, também em água única, contraria os partidos tradicionais ao dispor a inclinação do plano de cobertura para o centro do lote, em direção oposta ao conjunto de aberturas dos dormitórios, que são feitas pelo flanco esquerdo do terreno.

Na lateral do volume frontal desponta uma laje que intercepta o volume frontal e dá forma e contenção ao abrigo do automóvel. É um elemento plástico que contém e ameniza a força das linhas verticais do conjunto, bem como quebra a composição simétrica do alçado.

A disposição programática resultante é singular e perceptível externamente pelo jogo dos dois volumes. A proporção de ambos se diferencia bastante,

sugerindo a setorização dos ambientes internos.

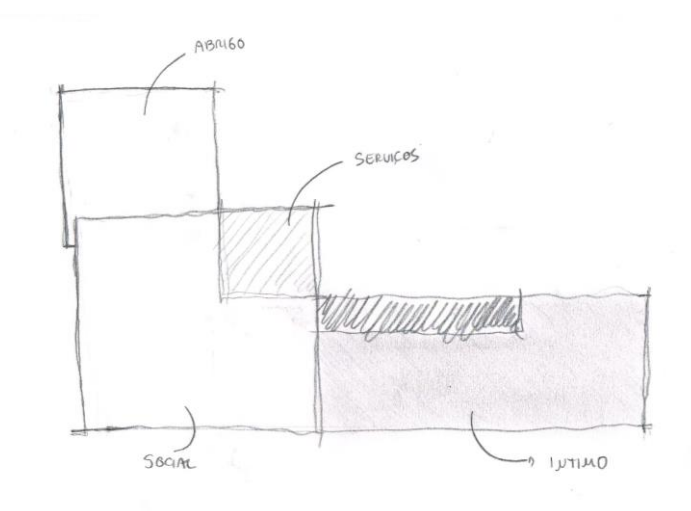


FIGURA 3. Casa Mesquita Passos.
Diagrama esquemático do partido. Desenho do autor. 2015.

A técnica do concreto armado se faz presente na solução formal. Não são mais elementos isolados, mas conjunto formal articulado. São lajes inclinadas, laje plana laminar na frente, largos beirais e pilares que integram a composição plástica.

Elementos coadjuvantes complementam a composição. Um jogo de esbel-tíssimas colunas de aço em forma de tubo redondo no alpendre compõe o resul-tado plástico e estrutural. Jardineiras integradas contíguas aos assentos da va-randa indicam o espírito da nova arquitetura que intencionava dar respostas a todas as questões referentes ao habitar.

É possível perceber que as intenções em arquitetura ficam atreladas espe-cialmente aos quesitos técnicos e formais. O domínio do repertório modernista foi utilizado da implantação ao acabamento, de forma deliberada e intencional. É o meio e o fim.

AUTENTICIDADE, DESEJO E VALOR

A interpretação da arquitetura remete a indagações essenciais: seus artífi-ces assimilaram os preceitos modernos e aqui os introduziram, articulando-os como legítimos representantes do novo? Ou copiaram a linguagem sem o domí-nio do discurso, simplesmente por gosto estético ou mero formalismo? Os usuá-rios ansiavam por uma modernidade e se apresentavam como modernos? Ou apenas seguiam o gosto dos jornais e cinema que ditavam modas e modos? Mui-tas indagações estão ainda sem respostas. No entanto, mais do que respostas re-tas, é preciso encontrar caminhos, reflexões e aproximações.



FIGURA 4. Casa Mesquita Passos. Abrigo do automóvel coberto por laje plana. Pilotis afunilados na base e discretas colunas em tubo redondo de aço discretamente inclinados. Foto do autor. 18 de julho de 2014.



FIGURA 5. Casa Mesquita Passos. Jardineira e bancos incorporados à arquitetura. A arquitetura moderna pretende corporificar todos os elementos que dizem respeito ao funcionamento do edifício. Regula a natureza com as jardineiras. Toma para si os modos de uso com bancos integrados ao volume. Foto do autor. 18 de julho de 2014.

Habermas (*apud* Araújo, pp. 171-172) afirmou que “o projeto de modernidade é atual e inacabado”. Inacabado no sentido de ativo, em continuidade; ou seja, embora se tenha atualmente um conjunto de críticas a seus estabelecimentos, persiste como o arcabouço do pensamento arquitetônico contemporâneo.

É um dos temas a que o filósofo alemão se dedica no ensaio “Arquitetura moderna e pós-moderna” (1987), trazendo à luz a atualidade do significado da obra de arquitetura como testemunha da ação de um pensamento patrocinado pelas transformações tecnológicas instauradas de forma mais evidente a partir do início do século XX e ainda em plena forma.

A pouca distensão do tempo histórico das obras, atrelada ao contexto da disseminação das ideias da Escola de Frankfurt, cria ambiente favorável para refletir sobre o seu valor real, segundo esta corrente de pensamento. É, por assim dizer, investigação tendo como foco o pensamento de dois importantes expoentes da Escola: Walter Benjamin e Theodor Adorno – em especial quando os pensadores tratam da autenticidade e da reproduzibilidade dos valores da cultura, aspectos pertinentes para a valoração e patrimonialização dos objetos da cultura moderna.

O termo *autenticidade*, no que tange ao valor da obra de arte, foi dissecado por Walter Benjamin em seu ensaio “A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica”, escrito originalmente em 1935. Benjamin percebe que os avanços técnicos criaram condições de reprodução do original em escala jamais pensada, influenciando no significado da obra primeira.

Para Benjamin (2015, p. 54), apenas o *hic et nunc*, ou seja, o aqui e agora tem o que ele denomina de aura da obra de arte. A autenticidade só se faz presente e em seu lugar, enquanto existe como tal, e se desdobra na existência única da obra, que são objetos de uma tradição cuja reconstituição deve partir do lugar onde se achava o original. É a aura, sua presença única real que dá o sentido de autêntico à obra, ou seja, o espírito que a constitui, que externaliza seu significado e se ressignifica com o tempo.

Mesmo na reprodução mais perfeita *uma coisa* se perde: o aqui e agora da obra de arte – sua existência única no local em que se encontra. No entanto, é nessa existência única, e somente nela, que está realizada a história à qual a obra de arte esteve submetida no decorrer de sua duração. Aí incluem-se tanto as modificações que ela sofreu em sua estrutura física no decorrer do tempo como também as relações de posse cambiantes nas quais pode ter entrado. Os traços da primeira só podem ser extraídos por meio de análises químicas e físicas, que não se deixam realizar na reprodução; os da segunda são objetos de uma tradição cuja reconstituição tem de partir da localização original (Benjamin, 2015, p. 53).

Identificar a natureza artística da arquitetura é uma tarefa complexa, mas é o caminho que melhor se aproxima do valor patrimonial das edificações. No contexto estudado, há pouco a se dizer de fatos históricos que pesem na valora-

ção ou não a grandes transformações urbanas forjadas por estas edificações. Tais fatos abrem para a análise da arquitetura, especialmente, enquanto objeto artístico.

Nas ocorrências de arquitetura moderna local, distinguir a aura certamente permite classificá-las como patrimônio cultural. O caso da Mesquita Passos pode se tornar emblemático e referencial para o estudo das demais edificações do período. A despeito das dificuldades de se identificar sua autoria, o resultado do projeto, qual seja, a obra acabada, detém o valor da obra arquitetônica como manifestação artística. É, por assim dizer, um objeto cuja aura está presente.

A aura da modernidade em arquitetura não se reduz, como em outras artes, a aspectos meramente vinculados à subjetividade criadora. Para arquitetura, o entendimento do que seja a aura está justamente relacionado à presença no espaço e no tempo de suas dimensões essenciais, como conjunto indissociável, conformado pela função, forma, técnica e significado.

Em outras palavras, o valor da obra autêntica passa pelos aspectos simbólicos que a própria existência é capaz de lhe conferir; pelos elementos formais que delineiam o gosto estético da forma; pela solução funcional capaz de atribuir os motivos da construção, seu uso e, por fim, os componentes tecnológicos relacionados aos modos de construir.

A década de 1950 é repleta de exemplos com maior ou menor uso da linguagem moderna. A gradação resultante poderá servir de referência para as classificações das amostras, identificando o mais notório e, ao mesmo tempo, o repertório mais simples. A partir daí, instaura-se uma escala de valores capaz de determinar imóveis suscetíveis à proteção especial. A casa Mesquita Passos, embora recente, já é capaz de ressignificar-se sem perder essa escala como fenômeno original, ou seja, no seu tempo de criação plasmado pelos seus artífices, usuários e testemunhos.

Tal eloquente arquitetura não passa despercebida por quem anda pela Avenida Paranaíba. Sem intervenções de manutenção, o peso do tempo trouxe-lhe cicatrizes, o que não impede de escancarar sua atualidade e seu apuro formal deliberadamente pensado. Mais surpreendente é o quão atual sua arquitetura se impõe, cercada por pastiches recentes, que mais antigas se parecem do que a própria.

Observa-se assim o contraste do moderno com aasmaceira tradicional que, per si, já se configura como valor simbólico. Nesse aspecto é possível imaginar que o imóvel tenha causado estranheza ao ser erguido em meio aos vernáculos existentes.

O pioneirismo é um instante importantíssimo. Toda a carga do ato inaugural está repleta de significado por transgredir com a mesmice. O novo é algo que transforma os preceitos existentes, derruba estabelecimentos e confere outros significados. A casa Mesquita Passos emancipa-se do trivial, a iniciar pela sua implantação. Dispondo de afastamento, libera-se na necessidade de aproveitamento total da testada e se apresenta como volume e não mais como fachada.



FIGURA 6. Casa Mesquita Passos. Volume de dormitórios. Em primeiro plano, o setor íntimo com água invertida. Em segundo plano, o volume frontal social.
Foto do autor. 18 de julho de 2014.

No que tange aos aspectos funcionais, a organização em setores reporta aos princípios racionalistas dos primeiros modernos, subjugando a função à organização dos espaços ditados pela técnica. Em decorrência disso, a implantação da casa, incomum para a época, é determinada pela setorização dos ambientes, regulando o modo de morar por atividades.

A forma final é fruto da função e estabelece aspectos peculiares na inserção urbana da edificação. A casa se abre para visadas exteriores, tornando-se mais urbana e amigável com o entorno. A forma também determina um dos aspectos caros à arquitetura, qual seja, a relação entre o interior e exterior. Na casa Mesquita Passos cria-se uma gradação de espaços por meio do alpendre, que ocupa toda a frente do volume social, diluindo o peso do monolito. Cria-se, assim, uma transição entre os espaços público e privado.

A geometria resultante é pura, formada por planos retangulares, quadrangulares e trapezoidais. Estabelece-se o sentido de ordem geradora da forma. Os planos se correlacionam em relações ortogonais, sem perder sua identidade primitiva. Na parte frontal, com linhas oblíquas, os planos se dinamizam. É a busca do sentido racional da arquitetura, sem perder o apelo plástico. Racional na medida em que, ao se assentar no solo, rege e organiza a natureza. Plástico na medida em que evoca o caráter aerodinâmico das máquinas.



FIGURA 7. Casa Mesquita Passos. Alpendre frontal ocupa toda a extensão do alçado. Linhas dinâmicas, oblíquas ao plano do rés-do-chão, impõem leveza ao volume e conferem um ar futurista. Foto do autor. 18 de julho de 2014.

Internamente fica bastante clara a separação entre social e íntimo. O mesmo não se pode dizer dos ambientes de serviços que atuam como apêndice da área social, talvez pela pouca importância dada para esses recintos. Mesmo assim, é possível percebê-los externamente na volumetria resultante vinculada à setorização pretendida.

O aspecto formal mais evidente é a articulação do vocabulário da arquitetura moderna, em especial na parte exterior da edificação. É nítida a interrelação de elementos laminares para se formar cheios e vazios. Despontam-se, desde o chão, elementos inclinados que projetam o volume na medida em que se alteia, conferindo leveza formal ao pousar a casa no solo. Geram-se tensões-forças que apenas se equilibram com a disposição geral de todos os elementos.

A dimensão tecnológica da obra torna-se um dos aspectos mais relevantes na composição da imagem da arquitetura. Neste ponto, a característica principal do edifício em questão é o sistema construtivo misto, cuja superestrutura se apresenta visualmente como monolítica, embora se destaquem elementos autônomos de sustentação, expostos e visíveis externamente.

Chamam atenção os pilares em pedra, expondo a verdade dos materiais. É um lampejo de arquitetura orgânica na composição racional proposta. A exposição do elemento em pedra bruta confere solidez como elemento de sustentação da delgada laje de cobertura da garagem. Não apenas o peso físico é resolvido. O peso visual também foi devidamente solucionado.



FIGURA 8. Casa Mesquita Passos. Abrigo do automóvel incorporado ao volume da edificação. A laje plana assente em pilares de pedra apresenta singular configuração. Matéria e técnica se apresentam como de fato são, expondo a verdade dos materiais. Foto do autor. 18 de julho de 2014.

É possível verificar que, no conjunto de amostras modernistas locais da década de 1950, pouquíssimos exemplos ousaram articular as dimensões estruturantes da arquitetura com tanta propriedade como é o caso da casa Mesquita Passos. Nesse sentido, a descrição arquitetônica exposta é, na verdade, a visibilidade de sua aura. É a capacidade de se apresentar como atual em todos os aspectos, mesmo com a carga e as marcas físicas do tempo, que apenas corroboram seu sentido e princípio de autenticidade.

É certo que exemplos como o da Mesquita Passos estão presentes em todas as épocas representativas da história da arquitetura local. Também é certo que nem todas as edificações podem ser interpretadas como tal, mas que de alguma forma foram influenciadas.

Para a grande maioria das edificações, o que se percebe é um certo *desejo de modernidade*, ou seja, uma busca, embora superficial ou fragmentada, de valores da modernidade. É o consumo da ideia expressa por modos e modas, estereótipos normalmente transmitidos por mídias, quase sempre se configurando na forma de pastiche.

É o que Adorno denomina produto da cultura contemporânea que “a tudo confere um ar de semelhança” (Adorno, 2002, p. 7). A produção local está in-

serida no seio do discurso de modernidade, alimenta-se de valores dessa contemporaneidade, o que não significa, necessariamente, a adoção de postura de vanguarda, mas, sim, uma aceitação da cultura moderna enquanto valor imposto de uma nova era. Adorno (2002, p. 8) reitera:

A unidade visível de macrocosmo e de microcosmo mostra aos homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular. Toda a cultura de massas em sistema de economia concentrada é idêntica, e o seu esqueleto, a armadura conceptual daquela começa a delinear-se. Os dirigentes não estão mais interessados em escondê-la; a sua autoridade se reforça quanto mais brutalmente é reconhecida.

Desse modo, considerando a arquitetura produto do sistema socioeconômico, capaz de glorificar as benesses do século XX, propaladas aos quatro ventos, estamos tratando sim de amostragens inseridas em uma peculiar modernidade e, como tal, é passível de valor de crítica e significância.

Entra-se então na questão da reprodução de valores da cultura, quase sempre vinculados ao ar geral da semelhança com tudo o que está sendo produzido. No caso da arquitetura, as pessoas não miram apenas no que é veiculado no *mass media*, mas veem também no que é singular que, no caso, torna-se exemplar.

O domínio da técnica moderna e a sua difusão garantem um dos aspectos fundamentais da modernidade. Adorno atesta que a técnica adquire tanto poder quanto o próprio poder econômico, a ponto de afirmar que “a racionalidade técnica hoje é a própria racionalidade da dominação”.

Assim, o consumidor/usuário aceita passivamente o que se produz, orientado pelo que é “vendido” como bom ou simplesmente moderno. Como resultado da técnica acontece o que Adorno designa como “a primazia do efeito”; ou seja, o resultado da articulação do discurso técnico tem no “efeito” o resultado esperado, que no caso da arquitetura está ligado a questões sociais e estéticas.

O acesso à técnica é outro fator determinante para alimentar a produção local. A par disso, a atuação de profissionais – como os pioneiros que empreenderam a construção da ponte sobre o Paranaíba na década de 1920 e da Estação Aeroportuária na década de 1950 e, em especial, Louis Zechmeister, Teofredo Borges e Diógenes Mesquita Passos – foi fundamental para a aparição da ideia de moderno.

Muito embora a Mesquita Passos possa ser classificada como produto do ideário dominante, sua ocorrência é *sui generis*. Nela é percebido o domínio da técnica moderna de construir juntamente com a imagem do novo, do *avant-garde* ou do moderno. Para as demais, resta apenas rezar pela cartilha dos pioneiros aqui instalados.

O produto dessa cultura é imposto por mecanismos consistentes, e assim

a “indústria cultural absolutiza a imitação” (Adorno, 2002, p. 22). Em outras palavras, a indústria cultural teve o dom de levar a arte para a esfera do consumo e triunfa quando mimetiza a própria criação, desfazendo assim a aura. Em arquitetura, o marasmo das construções repetidas em série se diferencia apenas pelo endereço.

O resultado será espalhado nos quatro cantos da cidade por meio de construções aparentemente dissonantes do padrão vernacular remanescente, mas sem a multivalência presente nas amostras genuinamente modernas. Trata-se de conjunto de construções que isoladamente apresenta um ou outro aspecto, podendo ser técnico, funcional ou mesmo formal. São casas urbanas, no alinhamento, algumas discretamente sobrelevadas, ora com uma laje plana, ora com pilotis, ora com paredes em cobogós, ora com materiais industrializados, ora com estrutura de concreto armado, ora com esquadrias com a horizontalidade a desejar a liberdade do plano de fachada. E nada mais.

A difusão dessa linguagem não foi capaz de coisificar a experiência, visto que a apropriação de valores ditos modernos se dá na escala da imagem e do consumo de produtos acabados, exógenos e rotulados, tornando-se a experiência estética mero formalismo pueril. Em muitos casos pratica-se o “fachadismo” tal como no período eclético, abandonando o volume e voltando-se à etapa anterior. Tal acepção estética foge ao autêntico, mas não deve fazer com que abandonemos a análise de suas amostras. A diferença é que esta experiência, do ponto de vista preservacionista, será tomada de forma conjunta e não individualmente.

É possível inferir que Adorno considera autêntico o que vem de dentro. E o desejo de modernidade não passa de imitações: “Por artificial poderia ser definido um estilo que se impõe do exterior sobre os impulsos relutantes da figura” (Adorno, 2002, p. 20).

O próprio homem é capaz de reificar seletivamente os valores de cultura. Basta configurar o que lhe é particular, o que lhe diz respeito e elege os componentes de acordo com suas necessidades ou com o que melhor lhe aprouver. O significado será entendido como resultado, ainda que mais artificial, do espírito da época.

São arquiteturas que se deslumbram como modernas; modernistas, na acepção do termo, nem tanto. Absorvem a técnica como parte do processo histórico, “compram” e “consomem” a moda da casa moderna, bonita e funcional, sem aquiescer sua totalidade. É uma arquitetura que se *deseja* autêntica, na medida em que articula o próprio espírito da modernidade, inclusive seus vieses de contradição, condenando o não moderno à obsolescência. É imitativa, na medida em que se gera pelo consumo de determinados padrões.

A linha de delimitação do que venha a ser classificado como moderno do que é o desejoso é tênue. A identificação de amostragens representativas no período, como é o caso da Mesquita Passos, é um importante referencial para classificação de inúmeras amostras que comungam dos mesmos princípios.

A CONSERVAÇÃO DO PRESENTE

Quando se trata de patrimônio cultural, as divagações propostas tornam-se mais sensíveis, dado a necessidade de embasar decisões, sendo imperativos critérios mais objetivos para tal. Em um primeiro momento, o convencional seria *patrimonializar* o primeiro grupo, graças a sua autenticidade, e desconsiderar o segundo. Porém, o juízo de valor patrimonial não segue apenas os preceitos estéticos da arte, ou o que Benjamim denomina de autêntico, nem o que Adorno determina como imitação. Afinal, o sentido atual de patrimônio rompe do acadêmico e do erudito, não aceita passivamente desclassificar o produto da indústria cultural e incorpora toda forma de cultura viva.

A discussão recente sobre a necessidade de preservação dos diferentes modos de vida do homem espalhados nos quatro cantos do mundo tornou-se indispensável em face à banalização dos valores da cultura e da consequente perda das referências culturais vinculadas aos diferentes grupos formadores da sociedade contemporânea.

O entendimento do que seja “patrimônio cultural” perpassa, necessariamente, pela aceitação dos objetos justamente pela sua autenticidade. Obviamente esta aprovação depende do que a sociedade percebe como importante em matéria de preservação e proteção, juízo plasmado pela própria cultura. Objetos de grande valia para uma determinada comunidade podem não ter no tempo e no espaço representatividade para outra. Essa relatividade obriga-nos a um exercício de percepção no sentido de compreender o que de fato deve ser objeto de preocupação preservacionista e o que deve ser desconsiderado.

O completo significado de patrimônio apenas é feito através da compreensão do seu conceito como elemento continuamente construído no tempo. Em outras palavras, seu desenvolvimento conceitual é hermenêutico; ou seja, formado pela gradativa aglutinação de significados, permitindo construí-lo através de uma linha sucessiva que vai desde a concepção inicial de caráter exclusivamente material representada pelo *monumento*, presente de forma clara na obra *A alegoria do patrimônio*, de Françoise Choay, até a atual amplitude que abarca a dimensão imaterial da produção humana de caráter vivo e pujante. É o *patrimônio vivo* capaz de indicar a presença da origem e a apropriação do objeto no estado atual como importante para contemporaneidade.

Em termos patrimoniais, o autêntico é o que é feito pela obra humana no período determinado da sua concepção, somado aos valores que vão sendo adquiridos no decurso do tempo e, por isso, ressignificados a cada momento. A autenticidade deve ser encarada hoje como a capacidade de o bem cultural estar vivo nas dimensões de seu espectro formador original, quais sejam, a técnica, a forma, a função e a dimensão imaterial com os valores agregados no tempo e no espaço. O autêntico dispensa a padronização ou a semelhança descrita por Adorno. É possível qualificar a casa Mesquita Passos pela exemplaridade, porém um sem-número de edificações não usufrui da mesma integridade de qualificações.

Repetem padrões influenciados pela voga que a tudo confere soluções prontas e consagradas.

A produção local estabelece dois tipos de representatividade, quais sejam, o *autêntico*, que é modernista por excelência, pensada, coesa, íntegra e com pouquíssimas amostragens; e o *ordinário*, como objeto de disseminação do repertório estilístico, abrangente, imitativa, fragmentada, enfim, desejosa de ser moderna.

O autêntico, como objeto artístico, é representado pela obra enquadrada em termos estéticos no seu tempo e lugar. É o objeto patrimonial oriundo da arquitetura transcende a mera questão da autenticidade artística e abarca o próprio espírito da época. Por assim dizer, a arquitetura se faz da arte, como objeto autêntico agregado ao modo de estar no mundo, muitas vezes oriundo do desejo de ser moderno.

A obra moderna local, guardadas as devidas proporções, é autêntica na medida em que se considera o momento sociopolítico local. É decisivamente marcada pelo momento da construção de Brasília, que modificou a rotina da cidade. Muitos daqui partiram para a nova capital. Outros aqui ficaram sem perder o foco nas transformações em curso. Ao seu modo, tentaram fundar o pensamento modernizante e até mesmo reproduzir a ideologia em novos territórios, descortinando-os para novos assentamentos. É o caso da formação *proto-urbana* da Boassara que, segundo o imaginário local, viria, com as mãos do progresso, a ser uma grande cidade. A própria toponímia escolhida, segundo a gente do lugar, alude à figura da esposa do presidente modernista Juscelino Kubitschek, cordialmente chamada de *Boa Sarah*.

Para Patos de Minas, a arquitetura moderna foi a matriz estética geradora e objeto de inserção de valores modernos como arte, sem fugir, no entanto, do senso comum moldado por uma leva de exemplos que a caracterizaram apenas como fruto do “progresso”.

A inserção de modos de fazer arquitetura trouxe novos ares para a urbe. Os valores importados povoaram o imaginário das pessoas que os associavam aos princípios de modernidade e progresso. Trata-se do desejo de se desligar do atraso, e nesse sentido, a modernidade local veio associada à ideia de substituição ou eliminação do que era considerado atrasado, desatualizado ou velho. É por excelência um discurso anacrônico, que se pretende distender como valores de contemporaneidade rompendo apenas com o imagético. No conjunto das relações e estruturas sociais, ainda prevalecem hábitos e modos tradicionais de viver.

O conceito atual de patrimônio cultural existe na autenticidade benjaminiana, ou seja, a presença do original no aqui e agora. Entretanto, não são apenas as arquiteturas em estado da arte que são passíveis de proteção. As construções genéricas ou ordinárias são miscigenadas e manipulam o repertório moderno. Retratam o próprio desenvolvimento humano da época, ou seja, são testemunhos e devem ser avaliados caso a caso. Para tanto, deve-se elaborar um minucioso inventário dessas amostras.

Isoladamente, esse grupo pode determinar dissipação do autêntico em

prol da reprodução. O tema foi abordado por Adorno ao discorrer sobre a possibilidade de reprodução como uma diminuição de fronteiras entre o original, que é um produto restrito e inacessível para a grande maioria das pessoas, e que, por meio da Indústria Cultural, torna-se acessível, controlável e consumível.

Tudo é percebido apenas sob o aspecto que pode servir a qualquer outra coisa, por mais vaga que possa ser a idéia dessa outra. Tudo tem valor somente enquanto pode ser trocado, não enquanto é alguma coisa *per se*. O valor de uso da arte, o seu ser, é para consumidores um fetiche, a sua valoração social, que eles tomam pela escala objetiva das obras, torna-se seu único valor de uso, a única qualidade de que usufruem. Assim o caráter de mercadoria da arte se dissolve no próprio ato de se realizar integralmente. Ela é um tipo de mercadoria, preparado, inserido, assimilado à produção industrial, adquirível e fungível, mas o gênero de mercadoria arte, que vivia do fato de ser vendida, e de, entretanto, ser invendável, torna-se – hipocritamente – o absolutamente invendável quando o lucro não é mais só a sua intenção, mas o seu princípio exclusivo (Adorno, 2002, p. 61).

Adorno nos convida a refletir sobre o processo de reprodução como máquina de vendagem ou mesmo para difusão do ideário dominante. A coisa em si cede espaço para a representação da coisa, e esta representação pode ser moldada ao sabor dos interesses dominantes, sem, aparentemente, perder sua “originalidade”. Tal assertiva cabe bem ao desejo de algo que seja novo. Forma-se assim uma arquitetura do “ouvir dizer” ou de reclames feita para se ter valor de troca e não para se atender a um fim. O pesquisador do patrimônio deverá ter cuidado com sutis ciladas ao interpretar o real valor de seu objeto de pesquisa e interpretá-lo pela lógica do pensamento e não por meros fatores de reprodução do modo industrial.

É comum a submissão de valores originais a um modo de consumo da ideia do original, alienando a aparência da coisa. A inserção da ideia de modernidade seguiu essa linha de raciocínio. Por meio da reprodutibilidade de signos, grande parte da produção da época aderiu, ou melhor, aceitou o discurso de modernidade.

Em contraponto, Benjamin nos mostra que a possibilidade de se reproduzir valores artísticos e culturais representa uma ruptura do universo fechado da arte para difusão e profusão de valores como forma de disseminar o valor original.

[...] a reprodutibilidade técnica da obra de arte emancipa-a, pela primeira vez na história mundial, da sua existência parasitária em relação ao ritual. A obra de arte reproduzida torna-se cada progressivamente a reprodução de uma obra de arte destinada à reprodutibilidade (Benjamin, 2015, p. 59).

Desse modo, a reproduzibilidade pode ser interpretada como forma de democratização dos valores culturais, sem, necessariamente, destruir os valores originais. No entanto, destrói o rito, tão caro no campo do juízo de valor do patrimônio. Se o original é o primevo, o autêntico é o aqui e agora como fenômeno que ressoa. A reprodução é a disseminação do autêntico e também ressoa. No caso da arquitetura, para efeitos de conservação, é imperativo analisar o próprio fenômeno de disseminação.

O desejo de modernidade é uma manifestação dinâmica da cultura e do patrimônio imaterial e prescinde do objeto original. É o ar de semelhança delineado por Adorno, mas também é uma forma de apropriação pelo homem dos valores modernos.

O objeto autêntico ganha dimensão histórica, imagética ou mítica. O autêntico é o que permanece vivo. A autenticidade do objeto é uma constituição diacrônica do fenômeno artístico, ao passo que o desejo de modernidade está ligado ao senso comum do que é bom para determinada época. O desejo é regido pelo espírito, e isso não pode ser desprezado.

O que o distraído pedestre vê na Mesquita Passos é tão somente sua aura, algo distante, por mais perto que esteja. Ele vê o apuro formal, a implantação correta e a correlação das formas. Vê também os aspectos temporais inerentes. Vê as fissuras, o azulejo amarelecido, a cal unguida pela poeira, os vidros colorizados e a leveza da laje assente em pilares de pedra. Outras centenas almejam, isoladamente, algum sentido com pouco nexo estético. Porém, se buscar uma avaliação do conjunto das edificações, percebe-se que é o espírito moderno que rege.

As amostragens que abrangem o desejo de modernidade são passíveis de inventário amplo, para que se possa compreender e articular eventuais medidas protetivas. Embora não forme um único contexto físico, estas devem ser agrupadas segundo os critérios de linguagens, signos e visão de testemunhos.

Muitas se perderão no caminho, inclusive seus arquétipos, e se tornarão reminiscências. Poucos remanescerão entre desejosos e autênticos testemunhos do espírito moderno que ainda ousa a pairar sobre nós todos os dias. Os que ficarão, ou os que queremos que perdurem, é o retrato em branco e preto da nossa contemporaneidade – uma certa saudade do futuro, do nosso próprio espírito de inovação –, é a conservação do nosso presente, do nosso ser moderno.

REFERÊNCIAS

- Adorno, Theodor; Horkheimer, Max. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- Araújo, Luiz Bernardo Leite. *Religião e modernidade em Habermas*. São Paulo: Loyola, 1996.
- Benjamin, Walter. *A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica*. Porto Alegre:

- L&PM Editores. 2015.
- Choay, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade/ Editora da UNESP, 2001.
- Habermas, Juergen. "Arquitetura moderna e pós-moderna", in: *Revista Novos Estudos CEBRAP*, n. 18, 1987, pp. 115-124.
- Heidegger, Martin. "Construir, habitar, pensar", in: Choay, Françoise. *O urbanismo: utopias e realidades, uma antologia*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- IPAC – *Inventário de Proteção de Acervo Cultural de Patos de Minas*. *adoc-pm* Arquivo da Cidade de Patos de Minas, 2015.
- Primeira Demarcação de Ruas da Vila de Santo Antônio dos Patos*. Documentos de fundo Câmara Municipal. *adoc-pm* - Arquivo da Cidade de Patos de Minas. Patos de Minas.

ARTIGO RECEBIDO EM 15/02/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 08/07/2018

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo compreender a inserção do discurso moderno em arquitetura na cidade de Patos de Minas, nas décadas de 1950 e 1960, propondo uma análise de valor, ao investigar a autenticidade do legado decorrente, de modo a reconhecer e valorizar o acervo edificado do período. Ao discorrer sobre o quadro e o contexto de produção arquitetônica local, é possível descortinar que a Modernidade não surge como movimento pensado dentro do aclamado espírito moderno, mas como fatos isolados ou ainda como busca ou desejo dos valores por ela lançados. Para compreender este fenômeno e, a partir daí, arbitrar valor, torna-se oportuno entender o objeto de estudo enquanto produto da cultura contemporânea tão bem abordada por dois expoentes da Escola de Frankfurt: Walter Benjamin e Theodor Adorno. Assim, a análise persegue o extrato conceitual do *hic et nunc* da obra de arte, definido por Benjamin como sendo o princípio da autenticidade, ou seja, a presença única em um determinado local. Por outro lado, o conteúdo geracional está suscetível de um processo de reprodução a partir do qual Adorno entende o fenômeno conforme produto da nova era cultural disseminada pela indústria, cujo propósito é a dominação e a alienação. Uma síntese possível colabora para o entendimento dos valores de autenticidade da produção arquitetônica local e seus reverses, tomando como exemplo a Casa Mesquita Passos, objeto típico da práxis arquitetônica moderna em Patos de Minas.

PALAVRAS-CHAVE: Arquitetura. Modernidade. Autenticidade. Indústria Cultural. Monumento. Patrimônio Cultural.

ABSTRACT: The objective of this work is to understand the insertion of modern discourse in architecture in the city of Patos de Minas, interior of the state of Minas Gerais, Brazil, in the 1950s and 1960s, proposing an analysis of value, by investigating the authenticity of the resulting legacy, in order to recognize and value the collection of the period. In discussing the scene and the context of local architectural production, it is possible to see that Modernity does not appear as a movement thought within the acclaimed modern

spirit, but as isolated facts or as a search or desire for the values it launches. In order to understand this phenomenon and then to arbitrate value, it is opportune to understand the object of study as a product of contemporary culture so well approached by two exponents of the Frankfurt School: Walter Benjamin and Theodor Adorno. Thus, the analysis pursues the conceptual extract of *hic et nunc* from the artwork, defined by Benjamin as being the principle of authenticity, that is, the unique presence in a given place. On the other hand, the generational content is susceptible of a process of reproduction from which Adorno understands the phenomenon as a product of the new cultural era disseminated by the industry, whose purpose is the domination and the alienation. A possible synthesis contributes to the understanding of the authenticity values of the local architectural production and its setbacks, taking as an example the house of Mesquita Passos, a typical object of the modern architectural *praxis* in Patos de Minas.

KEYWORDS: Architecture. Modernity. Authenticity. Cultural industry. Monument. Cultural heritage.

A formação do leitor: uma prática avaliativa de leitura no Ensino Médio

MARGARETE MARIA SOARES BIN

Doutoranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo.
e-mail: margaretesbin@yahoo.com.br

MIGUEL RETTENMAIER DA SILVA

Doutor em Teoria da Literatura pela PUCRS, com pós-doutorado pela Universidade de Santiago de Compostela. Professor da Universidade de Passo Fundo.
e-mail: miguel@upf.br



INTRODUÇÃO

Discute-se frequentemente em pesquisas acadêmicas sobre a importância do ato de ler e como esta prática influencia o avanço da educação. Muitas vezes, embora haja o empenho de muitos professores, ainda há dificuldades para fazer com que os estudantes leiam, gostem de ler e assim permaneçam no decorrer dos seus estudos, a fim de atender às demandas da vida cotidiana.

Entende-se também que a avaliação durante o ano letivo é uma exigência na educação e que a leitura, como atividade educativa, precisa ser avaliada, inclusive como meio de tentar fazer com que os estudantes leiam, principalmente por estes estarem no término da educação básica, período em que já deveriam ter boa bagagem de leitura. Só que nem sempre isso ocorre. Assim, este artigo tem o intuito de contribuir com as pesquisas acerca da leitura, por isso, pretende-se investigar como os estudantes estão direcionados para a avaliação da leitura e mostrar que a avaliação pode ser uma aliada da leitura, mas para isso, faz-se indispensável que se ensine o estudante a ler pelo prazer da leitura e em decorrência dela, a avaliação não deve ser simplesmente a devolução do que está posto pelo autor, mas deve abranger o envolvimento pessoal com a leitura.

Há que se ressaltar que este trabalho apresenta fragmentos de trechos de textos dos estudantes de Ensino Médio, mais especificamente do 2º ano, com relação a um trabalho avaliativo de leitura em sala de aula, sendo uma amostra de atividade que pode servir de incentivo para outras discussões entre os educadores, a fim de eles repensarem o que está sendo exigido como avaliação de leitura em toda

trajetória escolar. Dessa forma, a questão que permeia essa pesquisa é: como os estudantes atendem atividades avaliativas com relação às leituras realizadas? A partir disso, busca-se verificar o que esses estudantes entendem sobre leitura, como interpretam o que leem (principalmente com relação ao que foi solicitado no enunciado), e a partir disso, compreender a tradição com que foi desenvolvida a avaliação, bem como a dificuldade que os estudantes sentem de se readaptar com propostas inovadoras.

Para compor a base deste trabalho utilizou-se, principalmente, de conceitos com relação à leitura presentes nas obras dos seguintes autores: Roger Chartier, Michèle Petit, Regina Zilberman e Lúcia Santaella. Assim, buscou-se primeiramente discorrer sobre leitura, na sequência, salientou-se a sua importância no Ensino Médio e, por fim, apresentou-se uma prática de atividade com leitura.

1. A LEITURA NA ATUALIDADE

A leitura é um tema que está sempre em pauta e, entre avanços e retrocessos, o foco das preocupações será sempre ele: o leitor. Mudam-se os suportes, porém, a intenção é a mesma: manter, resgatar e atrair leitores.

Hoje, com a possibilidade de leitura se expandindo do impresso ao digital, cabe ao docente ir ao encontro dessas necessidades dos estudantes, porque o “mundo eletrônico” faz parte da vida do estudante, isso é certo. Então, um novo perfil de discente está na sala de aula, e nesse sentido, Lúcia Santaella (2004) fala em leitor ubíquo, o qual ao mesmo tempo em que está presente andando pelos ambientes, seja escola, rua, empresa, seja casa, lendo os signos emitidos por esses locais, é também um leitor imersivo, isto é, navega em programas de leituras muito rapidamente: ao toque do dedo no seu celular, pode conversar com alguém que esteja próximo ou muito distante.

Em se tratando de tecnologia, no livro intitulado *Não contem com o fim do livro*, Umberto Eco e Jean-Claude Carrière (2010) discutem acerca dos questionamentos que circulam em torno da durabilidade do livro impresso com o surgimento do livro digital. Para os autores, são inegáveis a praticidade e a funcionalidade dos meios eletrônicos, que dinamizam as pesquisas. Perde-se menos tempo digitando uma palavra para busca do que folheando o livro para se encontrar o que se procura, porém, isso não anula a identidade que o objeto impresso já adquiriu, pois nele há certa magia, o virar de páginas e o cheiro.

Porém, mesmo que haja discussões em torno da durabilidade do livro impresso, a preocupação maior gira em torno do perfil de leitores que se está formando na escola. Para isso é preciso que se perceba como o professor trabalha a leitura em sala de aula. O que se constata é a distância entre o que se quer atingir e a forma lenta com que se progride, pois muitos fatores estão atrelados ao trabalho realizado em sala, os quais dificultam o bom desempenho. Também é preciso verificar as dificuldades que a escola apresenta, inclusive no sentido de o ato da

leitura seguir regras e padrões que distanciam os estudantes da sua vivência, afastando-os de pensar em novas perspectivas.

Entre esses fatores estão muitas bibliotecas sem estrutura para receber os estudantes, contando com profissionais deslocados de outros setores para atender temporariamente o espaço e sem formação específica, locais velhos, mofos, com livros que não estimulam a leitura. Vários desses ambientes não possuem nem cadeira para que os estudantes se familiarizem com o recinto. Em se tratando desse local tão importante, cabe citar as condições de uma biblioteca na França, conforme comentada por Michèle Petit (2008): a autora mostra que o ambiente vai muito além da forma como ele é usufruído aqui no Brasil. É um ideal de local para os jovens. Lá a biblioteca é um espaço estruturante, os estudantes sentem prazer ao frequentá-la, pois é um recinto de encontro além do conhecimento, permite a sociabilidade, em que também os estudantes fazem as tarefas de casa, trocam ideias com o profissional que os orienta. O espaço convida à leitura.

Aqui no Brasil, a biblioteca figura como um dos fatores, muitas vezes, que deixam a desejar como item propulsor da leitura, sendo que ali deveria ser o primeiro espaço ao qual se recorrer quando se pensasse em motivar leitores.

Outro fator preponderante relaciona-se ao docente, o qual não cumpre, muitas vezes, com o papel de mediador. Esse mesmo profissional, que deveria ser o exemplo de leitor, na maioria das vezes, falha como profissional, embora em relação próxima a isso estejam os poucos programas de formação de mediadores de leitura.

Há que salientar que muitas atitudes estão sendo tomadas para incentivar a leitura, como as instituições que disponibilizam programas de doação de livros, as Feiras de Livros que se apresentam em várias cidades, os contadores de histórias, os programas realizados por universidades, as instituições voltadas ao lazer e incentivando a leitura, entre outras.

Com relação ao propósito específico deste artigo, convém enfatizar que os dados da pesquisa *Retratos de um jovem leitor*, realizada pelo Instituto Pró-Livro e aplicada pelo Ibope Inteligência em 2011, com o objetivo de conhecer o comportamento do leitor brasileiro a partir dos cinco anos, mostram que o adolescente se apresenta como o público que mais lê, mas ainda lê pouco. Dentre os principais motivos para não ele não ler, destaca-se a falta de interesse, paciência e tempo. Isso mostra que esse público não foi incentivado a ler, ocupando-se de outros entretenimentos (televisão, música, internet). Se os jovens se envolvem com outras atrações, a tarefa fica mais árdua na tentativa de fazer com que leiam.

Segundo Lajolo (1997), há no Brasil uma crise da leitura, problema este presente por toda tradição cultural do país. Para ela, isso é resultado, dentre outros fatores, da precariedade de condições socioeconômicas e da instituição escolar. Agregam-se a isso as colocações de Martins (1993), quando diz que a leitura é historicamente concebida como domínio de um setor da sociedade sobre os demais, ou seja, somente alguns sujeitos têm o privilégio e o acesso a ela, que por ser conhecimento é poder. Assim, ler pode ser um ato perigoso, já que permite o acesso

ao conhecimento, o que representa o combate à ignorância. Sem contar que se a avaliação for realizada de forma satisfatória, desenvolverá o estudante para atuar de forma crítica na sociedade.

A respeito da avaliação, Lerner (2002) acredita que ela é necessária, mas não pode prevalecer sobre a aprendizagem. Assim, a autora propõe:

Para que haja uma transformação verdadeira do ensino da leitura e da escrita, a escola precisa favorecer a aprendizagem significativa, abandonando as atividades mecânicas e sem sentido que levam o aluno a compreender a escrita como uma atividade pura e unicamente escolar. Para isso, a escola necessita propiciar a formação de pessoas capazes de apreciar a literatura e de mergulhar em seu mundo de significados, formando escritores e não meros copistas, formando produtores de escrita conscientes de sua função e poder social (Lerner, 2002, p. 3).

Disso decorre a preocupação ainda maior que se tem com os estudantes do Ensino Médio, os quais precisam desenvolver o gosto pela leitura, pois, na sequência, outro nível de ensino os espera, com disciplinas que envolvem pesquisa, conhecimento e leitura, razão pela qual deverão estar bem embasados. Eis a função dos docentes desta fase, os quais devem apresentar a boa leitura aos estudantes e o que ela ocasiona, e permitir também que estes desenvolvam seus próprios gostos literários. A próxima seção destina-se ao estudo da leitura deste perfil específico de estudantes.

2. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio é a última etapa da educação básica, e em decorrência disso, espera-se que nesta fase o estudante já tenha o hábito de ler, porém, não é o que acontece para a maioria dos estudantes desta etapa. Conforme Zilbermann (2014), a leitura é fragmentada. Tal colocação vai ao encontro de Weber (2010, p. 5), para quem “a sociedade contemporânea está sempre em busca de algo que lhe atribua um status imediato”. Dessa forma, a leitura de um livro inteiro não tem a apreciação merecida.

Por se tratarem de adolescentes, não há como negar a existência de outros meios que os encantam, como música, celular, computador, os quais são considerados outras formas de entretenimento que aparecem entre os principais motivos para a falta de leitura citados por Zoara Failla (2012), quando mostra o registro da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*.

Nesse sentido a tarefa do professor aumenta, a fim de atrair esses estudantes para a leitura, fazendo uso, inclusive, dos meios de entretenimento citados acima como estratégias de leitura. Porém, o que se observa, segundo Regina Zilberman (2009), é que a leitura entra na escola por meio do livro didático, expondo

fragmentos de textos. Daí parte-se do pressuposto que resumir origina-se com a leitura realizada de forma tradicional e depois irá repetir-se nas atividades avaliativas escritas dos estudantes.

Por isso, há que se levar em consideração que o estudante que não desenvolveu a habilidade leitora no Ensino Médio terá dificuldades em prestar o vestibular, pois ao se limitarem os conhecimentos, não se dá oportunidade para que o sujeito adquira uma visão mais ampla do que acontece, seja na atualidade, seja na história, por meio da leitura. Ao se oportunizar essa construção de uma visão crítica, o estudante terá maior facilidade de produzir textos, interpretar, entender e atuar no meio em que vive, bem como interagir com aqueles que o cercam, principalmente nesta sociedade em que se escreve fragmentado, fala-se fragmentado (fala-se de pouco em pouco, faltando, muitas vezes competência narrativa). Em razão disso, muitas interpretações nos relacionamentos sociais tornam-se equivocadas, ocasionando, inclusive, a falta de entendimento entre muitas pessoas.

Entretanto, não há como negar que muitos estudantes sabem de suas deficiências na escrita, alguns querem mudar a situação, mas não sabem por onde começar, e é aí que entra a função do mediador para encaminhá-los, dando a direção. Em relação a isso, Lerner (2002) comenta que embora, necessite tempo, a escola precisa de mudanças profundas no que diz respeito ao aprendizado da leitura e da escrita, as quais só serão alcançadas através da compreensão profunda de seus problemas. Ainda, baseando-se nas ideias da referida autora, pode-se considerar que o ato de ler na escola passa pelo crivo do real, possível e necessário, devendo fazer sentido para os interlocutores. Dessa maneira, o estudante deve ser capaz de inserir-se no meio cultural que o rodeia, com capacidade de interpretar e produzir textos sobre esse universo.

Para Michèle Petit (2009, p. 287), cada um deveria ter a experiência de que a apropriação da cultura escrita é possível, pois ser inábil com a escrita hoje é uma desvantagem em vários setores, inclusive escolar; é bem mais difícil ter voz ativa no espaço público quando não se é hábil na cultura escrita, inclusive, ter familiaridade com a leitura e a escrita não garante nada, mas quem está distante corre o risco de ser excluído. “Deveria”, como bem disse a autora, entretanto, a escrita que se apresenta na escola é a que vai refletir nos vestibulares e no Enem.

Em razão de o estudante, muitas vezes, ler resumos, sua leitura torna-se fragmentada. Diante disso, como irá argumentar numa dissertação? E ainda, como poderá entender uma questão extensa apresentada, se não tem leituras suficientes para compreender o que se pede no enunciado?

Também não há como encerrar todos os leitores para a mesma interpretação de um texto lido, pois, como dito por Manguel (1997), cada leitor confere a certos livros uma certa leitura. Isso dependerá de suas vivências e poderá refletir a vida toda. Percebe-se isso nas palavras do próprio autor:

Aos treze ou catorze anos, desenvolvi um anseio literário por Londres e lia as histórias de Sherlock Holmes com a absoluta certeza de que a sala enfumaçada da

Baker Street, com suas chinelas turcas para tabaco e sua mesa manchada de produtos químicos perigosos, parecia-se fielmente com as moradas que eu teria quando também estivesse na Arcádia. As criaturas antipáticas que Alice encontrava no outro lado do espelho, petulantes, peremptórias e sempre resmungonas, renunciaram muitos dos adultos da minha vida de adolescente (Manguel, 1997, p. 118).

Acrescenta-se que, para os adolescentes que frequentam o Ensino Médio, a cobrança pela apropriação da leitura se intensifica, já que por ela o estudante poderá obter êxito em seleções interpretativas e escritas, por ser a fase em que está se preparando para o mercado de trabalho e em que alguns, inclusive já inseridos nele, precisam aprimorar suas leituras. Assim, a leitura, detentora dos meios de ascensão social, poderá proporcionar os meios necessários não só para sua próxima escolarização, mas para a vida em sociedade. Ao dar significado ao texto, o estudante estará propiciando significado a sua própria existência. Eis as palavras de Manguel:

Diante de um texto, o leitor pode transformar as palavras numa mensagem que decifra para ele alguma questão historicamente não relacionada ao próprio texto ou a seu autor. Essa transmigração de significado pode enriquecer ou empobrecer o texto; invariavelmente o impregna com as circunstâncias do leitor. Por meio de ignorância, fé, inteligência, trapaça, astúcia, iluminação, o leitor reescreve o texto com as mesmas palavras do original, mas sob outro título, recriando-o, por assim dizer, no próprio ato de trazê-lo à existência (Manguel, 1997, p. 120).

Diante desses benefícios que a leitura conduz, o cuidado com as atividades que o docente propõe aos jovens após a leitura torna-se primordial. É o caso, por exemplo, de exigir apenas resumos dos textos lidos. Para Zilberman (2009), se o aluno estiver interessado em outro aspecto e o professor deseja limitá-lo, o interesse do educando fica sufocado, quando o melhor seria proporcionar a interpretação com suas possibilidades e nuances.

Para melhor observar como estão sendo desenvolvidas as atividades de leitura dos estudantes até chegarem ao Ensino Médio, procurou-se realizar uma avaliação de leitura no 2º ano do Ensino Médio, a qual será descrita na próxima seção. O objetivo é analisar a avaliação com a teoria, verificando as capacidades desses estudantes, nesse nível de ensino, de entenderem o texto e o grau de dificuldade para realizarem uma avaliação crítica, sendo que o posicionamento crítico dos estudantes deveria ser parte constante de avaliações, a partir do momento em que se trabalha com leitura na escola, deixando de lado avaliações que se perpetuam focadas em apenas uma resposta considerada correta, sem levar em consideração a heterogeneidade de estudantes que se trabalha em sala de aula. Para Boff (1997, p. 9):

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender o que alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isto faz da leitura sempre uma releitura.

Disso contata-se que o professor deve conhecer a turma com que trabalha, levar em consideração uma avaliação qualitativa, os degraus que os estudantes avançam em cada proposta de atividade, as especificidades de cada sujeito da aprendizagem e a motivação com que ele, o docente, conduz todo o trabalho até chegar à avaliação.

3. ANÁLISE DA LEITURA A PARTIR DE UMA AVALIAÇÃO REALIZADA NO ENSINO MÉDIO E RESULTADOS

Durante o ano letivo, dividido em trimestre na rede pública estadual no RS, os estudantes do Ensino Médio realizam atividades avaliativas, já que é preciso avaliar para atribuir um conceito em cada final de trimestre. Assim, acompanharam-se as atividades de leitura produzidas por uma turma de 2º ano do Ensino Médio, durante as aulas de Língua Portuguesa na cidade de Carazinho.

Cabe constar que, a cada final de trimestre, a docente de Língua Portuguesa da turma realizou uma atividade diferente para o 2º ano, pois a intenção, segundo ela, é tornar as aulas dinâmicas e não monótonas. A título de conhecimento, cabe acrescentar que, no primeiro trimestre, todos os estudantes leram o mesmo livro e fizeram um seminário para discutir o livro; no segundo trimestre, a atividade surgiu em decorrência de uma peça teatral, em que os estudantes tiveram a oportunidade de assistir a contos de Machado de Assis adaptados, surgindo daí a ideia de os estudantes lerem contos e organizarem vídeos (usando, inclusive, materiais eletrônicos nesta atividade); e no terceiro semestre (é este que será focado neste trabalho), os estudantes puderam escolher os livros para leitura (inclusive alguns mudaram o livro durante o período de leitura, quando perceberam que não era o referido livro que desejavam ler), para realizar uma atividade escrita, sem ser dito antes pela docente o que teriam que escrever, apenas que viessem preparados em dia determinado para realizar a referida tarefa, pois a preocupação não deveria centrar-se na atividade e, sim, em lerem com prazer e entenderem o que leram.

No dia determinado, os estudantes receberam a seguinte questão: *Faça uma relação do seu aprendizado com o livro que você leu (15 a 20 linhas). Obs. Não se esqueça de colocar o nome do livro lido neste trimestre. No seu comentário devem aparecer informações do livro lido, informações sobre você, além de conceitos e informações importantes quando se pensa em leitura.*

É interessante ressaltar que por diversas vezes foi discutido em sala de aula

sobre a importância da leitura, diante de leituras que efetuavam. Como incentivo para lerem, foram lidos artigos sobre a questão, e inclusive, produzido um texto com o tema do Enem 2009, “O poder de transformação da leitura”.

Assim, o que se analisa aqui são as seguintes questões: como os estudantes interpretam o que leem (principalmente com relação ao que foi solicitado no enunciado); como desenvolveram a atividade; a tradição de desenvolver o mesmo gênero textual (resumo) quando se depara com propostas inovadoras; e o que é entendido sobre leitura. Para efetuar o registro das colocações dos estudantes, utilizou-se o itálico na fonte.

Vale salientar que Regina Zilberman (2009) destaca:

Quando surgem textos e práticas que permitiriam uma interação questionadora, poética, diferente, aberta, a tendência dos educadores é pautar-se pela reação da maioria e negar as produções de sentido imprevistas no contexto da comunidade escolar de leitores e produtores de texto, caracterizada pela homogeneização (Zilbermann, 2009, p. 71).

Disso resulta a insistência de educadores de solicitarem o mesmo gênero textual há anos, mesmo com tantas propostas dinâmicas que são publicadas com frequência em anais de eventos, revistas acadêmicas e seminários. Tal postura, muitas vezes por acomodação, gera dificuldades dos estudantes de exercitarem a crítica por meio de atividades enriquecedoras, sejam elas orais ou escritas, mas que deixam de pautar-se em exercícios que apenas os fazem retornar ao que foi posto pelo autor e de forma sucinta.

Cabe registrar que muitos estudantes da turma se esforçaram e leram. Alguns deles, inclusive, disseram ser o primeiro livro que estavam lendo na vida (sem contar os contos de fada). O ponto positivo é que leram, mas é chocante quando se pensa que estão no segundo ano do Ensino Médio e ainda não entenderam a importância de ler. O que se observa é que a dificuldade começa na própria interpretação do enunciado. Somam-se a isso a falta de leitura, que gera a dificuldade em ler textos considerados por eles como *grandes*, e a pouca familiaridade com palavras diferentes do seu dia a dia, pois muitos deles sentem um estranhamento e não se interessam pela leitura com palavras consideradas difíceis, perdendo, com isso, a oportunidade de ampliar seu vocabulário.

Convém destacar que, ao se observar os trabalhos realizados pelos estudantes, verificou-se que dos 34 estudantes da turma em análise, alguns deles comentaram sobre leitura (a maioria referiu-se superficialmente) durante sua escrita. Disso entende-se que alguns podem não ter percebido que foi solicitado esse item, tão acostumados que estão em proceder uma leitura rápida do enunciado. Em nenhum momento foi solicitado o resumo e, no decorrer das aulas, inclusive, não foi dito qual questão constaria deste trabalho avaliativo. Apenas solicitou-se que vissem preparados. Percebeu-se que alguns perguntavam durante as aulas: *Para*

quando é o resumo? A docente, então, explicava que não foi solicitado resumo, a atividade avaliativa seria escrita e eles teriam apenas que vir preparados com a leitura que realizaram, pois a questão (as questões) seria(m) apresentada (s) na hora.

É mister destacar que, embora tenham percebido que a questão não pedia resumo, a maioria dos estudantes colocou como resposta esse gênero textual, pois provavelmente se prepararam em casa com o referido texto (já que é comum muitos professores solicitarem durante a vida escolar tal gênero).

Dessa forma, a escrita livre, que proporciona falar sobre as vivências sem pautar-se no que apenas está posto pelo autor, ficou comprometida, já que vários estudantes deixaram de relacionar o livro com o que aprenderam nele, bem como com a sua vida e, em consequência, com a importância da leitura. A esse respeito, Petit (2006) fala sobre o medo do livro: para a autora, autoridades preferem difundir fichas ou trechos escolhidos, juntamente com sua interpretação, sem a possibilidade de jogo, ou seja, da participação do leitor, sem a liberdade de escolher caminhos.

Percebe-se, pelas palavras iniciais do parágrafo de textos de alguns estudantes, que na sequência virá o resumo, como nos exemplos citados a seguir: *O livro traz a história.... Meu livro relatava....* Outros iniciam o parágrafo contando diretamente a história, como, por exemplo: *Em uma favela havia...*

Destaca-se que, ao ler os referidos textos que se iniciam com resumo, fica-se na expectativa de que, em seguida, o estudante vá discorrer sobre o que foi solicitado no enunciado, e isso muitas vezes não acontece. Parece que muitos sentem-se inseguros para falar sobre eles mesmos, o que torna mais fácil aquilo que sempre fizeram a vida toda: resumir.

Em contrapartida, um estudante, logo após resumir, acrescentou a informação sobre ele: *Não gostava muito de ler mas descobri que a leitura não é tão chata como eu pensava.* Nota-se que é apenas um breve comentário, mas, como observa Petit (2008, p. 21), “no início, o aprendizado da leitura é, muitas vezes, um exercício que incute o medo, que submete o corpo e o espírito, que incita cada um a ficar no seu lugar, a não se mover”. Assim, aos poucos, dando a oportunidade para expressarem o que sentem, os estudantes podem entender o quanto é importante ler.

Com relação à importância do que foi lido, agregam-se as palavras da autora Luzia de Maria (2002, p. 21): “Ler é ser questionado pelo mundo e por si mesmo, é saber que certas respostas podem ser encontradas na produção escrita, é poder ter acesso ao escrito, é construir uma resposta que entrelace informações novas àquelas que já se possuía”.

Esta é a dificuldade: entrelaçar as informações, pois a tarefa elaborada por esses estudantes apresenta indícios de que eles atenderão aos quesitos solicitados, entretanto, isso não passa de indícios: *Esse livro foi de suma importância em meu aprendizado, já que o mesmo relata..., Aprendi com esse livro que quando o amor é verdadeiro, conseguimos passar pelas dificuldades.* Após esses trechos dos dois estudantes, o texto deles segue com resumo.

Essa tradição que impera com relação ao gênero resumo pode ser constatada também no texto do estudante que leu o livro *Os varões assinalados*. O referido estudante iniciou seus parágrafos com as expressões: *O livro conta..., Fala das..., Conta sobre...* E no último parágrafo houve a tentativa de ir além, mas não foi, pois começou dando a ideia de que sairia do resumo: *É um livro muito interessante...* Mas na continuação volta a resumir: *que conta a verdadeira história...*

Já outros fazem o comentário no final do texto: *A história tem um pouco a ver com meu cotidiano, pois apresenta dúvidas amorosas, desavenças entre irmãos, laços de amizades. Tenho um grande amor por cães e esse livro me fez ter gosto por livros baseados em fatos reais, vou ler mais, assim acabo criando gosto pela leitura. O livro Cidade de Deus é realmente muito bom de se ler, enquanto você está lendo, fica imaginando cada cena ocorrida, cada fato, realmente um ótimo livro.* Aqui, tornam-se pertinentes as colocações de Lerner (2002, p. 18), para quem há a necessidade de se preservar na escola o sentido da leitura e da escrita como práticas sociais, “para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita”.

Percebe-se que entre os estudantes que tentam fazer uma relação entre as situações apresentadas no livro e a sua vida, alguns deles utilizam a 1ª pessoa do singular, e a maioria dos que fazem essa relação fazem-no de forma geral, alternando, muitas vezes, as pessoas do discursos, já que é a forma que utilizam na linguagem oral. De toda forma, conseguiram se posicionar: *Esse livro é muito interessante pois ele faz você imaginar as loucuras em que Dom Quixote vai se meter e faz você ver que somente lendo o livro a pessoa já se imagina todas as cenas como se fosse um filme em sua cabeça.*

É interessante também observar o que estão lendo. Uma estudante que leu *Mundando tudo! Alice Ferrie no Canadá* escreveu: *O livro contribuiu muito para a minha vida, eu não citei quando contei, mas Alice mostrou que devemos nos amar em primeiro lugar, não ficar se depreciando quando um relacionamento acaba. O livro é contado em forma de blog, não é uma coisa chata e extensiva de se ler, mas prende e nos dá ótimos conselhos. Alice agia muito sem pensar, fazia muitas burradas, isso foi interessante pois me identifiquei com ela, aprendi que devemos ser mais pacientes.* Nota-se aqui um livro voltado para o público adolescente, ou seja, uma literatura *chick-lit*, apontada por Zoara Failla (2012) como uma literatura de autoajuda focada nas adolescentes, apresentando temas como amor, relacionamentos e tendo as mulheres como protagonista.

Outro caso do mesmo tipo de literatura refere-se a uma estudante que leu *Para sempre*. Por ser adolescente, ela passa por muitas transformações, sente a necessidade pela busca de livros que tratem do amor: *Este livro instiga a leitura, pois há o desejo de saber como ele conseguiu reconquistá-la, como diante de imensas dificuldades pode ir adiante pelo grande amor da sua vida, mostrando que com o amor pode-se derrubar barreiras.*

Soma-se a esse tipo de leitura mencionada a literatura *sick-lit*, considerada por Zoara Failla (2012) como a literatura da doença, trazendo reflexões sobre a vida

e a morte. Uma estudante iniciou o texto desta forma: *Esse trimestre eu li A culpa é das estrelas, um livro que é muito bem elaborado e se focar na história pode aprender muita coisa, até um incentivo para viver*. Observa-se aqui que a leitora poderia ter acrescentado mais informações, mas resumiu o seu aprendizado em *muita coisa*. Que coisas seriam essas?

Na sequência, outra estudante apresenta o resumo do livro e, em seguida, o seguinte trecho: *A história mostra que mesmo com alguns problemas, quando a gente acha que não aguentaremos mais, sempre vai ter alguém para ajudar a seguir, que nada na vida é para sempre, apenas as lembranças e histórias vividas*. Apresenta-se aqui uma lição de moral que foi tirada da história, tão frequente em outros textos escritos pelos estudantes.

Convém acrescentar que os jovens sentem a necessidade de histórias que tragam a solução para o problema depois do sofrimento, dando esperanças de que, frente às dificuldades encontradas em suas histórias reais, elas sempre acharão a solução. Mais ainda quando o livro é baseado em história real, o que dá credibilidade dos fatos. Percebe-se aqui a observação prática disso pelas palavras de uma estudante que leu o livro *Os cães nunca deixam de amar: Foi um livro que me motivou muito, pois ele é baseado em uma história real, quando descobri que era uma história real me deu mais vontade de ler e saber o que iria acontecer com Seamus e Teresa. É uma história triste, mas muito motivadora. Teresa conseguiu vencer o câncer porque tinha um Beagle ao seu lado. Um cachorro faz toda a diferença na vida das pessoas, eles nunca nos abandonam, são amigos fiéis*. Eis aqui novamente a presença da literatura *sick-lit*, fazendo leitores e permitindo que por meio dessa literatura os estudantes se posicionem. Muito se tem questionado sobre esse tipo de literatura, mas aqui, para esta análise, apenas observa-se que os estudantes se mostram atraídos por ela.

Quanto à moral da história já referida anteriormente, muitos dos estudantes, após fazerem o resumo, terminam dizendo o que a história lhes ensinou: *O que a história ensinou é que a amizade sempre vai ser mais importante do que a vida, cor, religião. Ter amigos é ter uma segunda família. Não importa como e o jeito desse amigo*. Esse texto é de uma estudante que leu *O menino do pijama listrado*. Percebe-se que ela poderia tê-lo relacionado com as amizades dela, porém, o que fez foi generalizar. Eis a dificuldade que se percebe de contar algo particular, da sua vida. Além disso, desde a infância, para eles a história tem uma moral, as eternas fábulas. Só que essa moral, geralmente na fase da adolescência, para eles, é tentar pensar o que o autor quis dizer. Ainda muitos sentem a necessidade de não fugir ao que foi dito pelo livro, sem considerar que a sua interpretação, o seu aprendizado, é muito importante nesse processo da leitura.

Já outra estudante manifestou seu aprendizado pela leitura do livro *Os donos do futuro*: *[o livro] me mostrou que a paciência é a palavra-chave para o sucesso. Ele mostra o valor do sucesso e da humildade, não adianta ser grande de bolso e pequeno de caráter. Por isso me identifiquei com o livro logo que li a primeira frase*. Eis aqui a preferência

por livros de autoajuda (literatura *chick-lit*), os quais dão dicas para alcançar a felicidade, soluções para os problemas, uma espécie de fórmula para alcançar o que se quer.

Essa necessidade de identificação com o texto também está presente quando se observa o comentário desta outra estudante: *Esse é um bom livro porque algumas pessoas muitas vezes estão para baixo e sem ânimo, mas lendo se consegue ver outros casos de que o outro também tem dificuldades e necessidades e as vezes muito pior que as nossas.* Mesmo não tendo se comparado com a pessoa que está nessa situação, provavelmente ela assim se sente, pois se refere ao livro como conforto para sua vida, por isso, fez uso do pronome “nossas”, incluindo-se entre elas.

Percebe-se ainda essa identificação com o livro lido, por meio da fala desta estudante: *Este livro foi o primeiro que realmente me encantou, fiquei maravilhada com a história e a forma como o personagem supera todos os problemas que encontra.* Acrescenta: *É um livro relativamente curto, mas se eu não tivesse gostado da leitura demoraria semanas para acabar de ler.* Esta mesma estudante posta exatamente o que é discutido pela autora Regina Zilberman (2009), quando fala em gradação textual: estimular a leitura deve primeiramente acontecer com textos próximos da realidade dos estudantes, com textos mais fáceis, para depois ampliar seu repertório. Palavras da estudante: *Acho que as pessoas que querem começar a ler devem procurar livros de fácil compreensão e com temas que elas gostam, isso facilita para ter uma vida de leitor.* Considerando essa fala, chamou a atenção o fato de alguns estudantes darem dicas. É o que se observa também na fala deste estudante: *Recomendo o livro para quem quiser acompanhar uma boa história de aventura* (referindo-se ao livro *Robinson Crusóé*).

Destaca-se aqui que, com relação à adolescência, Zoara Failla (2012) diz ser uma época de muitos questionamentos, de sentimentos que o jovem não domina, numa situação em que a imagem é importante. Buscam-se respostas a anseios e inseguranças, e a literatura pode ajudar, pois os adolescentes se identificam com personagens e situações, eles percebem que não estão sós, alguém viveu e vive o mesmo que eles. Tal situação também pode ser percebida neste trecho do estudante que leu *Diários de um vampiro*: *O que se assemelha a mim é que os personagens são adolescentes e vivem em conflitos com os sentimentos, passam por problemas da adolescência, como dúvidas, medos, incertezas, inseguranças e são estudantes do ensino médio.*

Agrega-se a isso o trabalho realizado por esta adolescente, a qual fala dela própria utilizando, na maioria das vezes, a primeira pessoa do plural. Na sequência, sem ligar o texto, a estudante fala da leitura: *Lendo este livro consegui compreender que muitas vezes nos julgamos loucos, mas na verdade só estamos confusos e que as pessoas nos definem como loucos apenas por não nos encaixarmos no que elas acreditam ser o certo. A leitura nos leva para essas realidades diferentes, faz com que a cada livro lido descobrimos outros olhares para situações que muitas vezes não temos tanto conhecimento, nos trazendo cultura, informações e até mesmo histórias de vida.* Além de compreender que se trata de uma escrita típica da adolescência (em que ela, a adolescente, é identificada pelo grupo de sua idade, daí a utilização da 1ª pessoa do plural), a estudante também percebe o crescimento possível pela leitura.

Em se tratando de avanços com relação à leitura, é mister que se apresente o texto de um estudante que, pela escrita, revela domínio da linguagem padrão e conhecimento literário: *A obra me agregou conhecimento histórico, sociológico, interpretativo e uma visão muito mais crítica dos valores nacionais durante o século XIX, além de ter sido a terceira prosa machadiana já lida por mim, completando, portanto, a leitura da maior trilogia brasileira já escrita.*

Disso decorre a importância da leitura, independentemente de como e onde ela aconteça, conforme as palavras de Zilberman:

Por meio da leitura literária o aluno pode ter acesso ao texto, como instrumento privilegiado de modelização do uso escrito da língua, instrumento que pode ajudá-lo a desenvolver-se, ele próprio, como um melhor produtor textual, a partir do aumento de seu acervo de experiências textuais (Zilberman, 2009, p. 114-115).

Já neste outro texto, observa-se que não ficou claro o que a estudante quis dizer sobre a leitura do livro *Ana Terra*, e isso frequentemente acontece com os estudantes. Ela iniciou seu texto dizendo: *O livro trouxe o conhecimento que não devemos fazer nada na vida sem ter noção do que poderá acontecer com o tempo, para no futuro, muito menos ter pressa.* Muitos estudantes escrevem da maneira como falam, sem entender que a escrita se difere da construção oral, pois é necessário organizar o pensamento, a fim de ser entendido, reescrever e colocar-se no lugar do possível leitor.

Nesse sentido, Zilberman (2009) salienta que as entonações, pausas, os acentos de intensidade e os complementos extraverbais têm um papel no espaço oral que não terão no escrito. Percebe-se então que o escrito não é somente o registro da fala, pois implica outras diferenças. Comumente, na situação oral, o falante tem a seu favor uma série de elementos complementares de sua mensagem linguística.

Após essa exposição da interpretação dos estudantes quanto ao enunciado, verifica-se o que alguns escreveram sobre leitura. Geralmente deixaram a informação para colocar no final do texto: *A leitura é de vital importância para o crescimento pessoal e profissional de cada um. Para quem já tem o hábito de ler, continue. Para quem não tem, cultive-o. Entrar no mundo da leitura é como entrar em um mundo novo. Você imagina, cria outras ideias, aumenta seu aprendizado, além de ter mais conhecimentos também. Eu adoro ler. A leitura é de extrema importância, pois é algo que nos emociona, nos comove, muda nossos pensamentos e nos transforma em seres humanos melhores. Acho que um livro bom influencia muito na leitura. A base da nossa vida é a leitura, se você tem conhecimento nada mais importa. Ler é entrar em um mundo todo seu, onde o que importa é você e o seu livro.*

Percebe-se, assim, que esses estudantes que se referiram à leitura conseguem ter uma noção da sua importância para o aprendizado, aproximando-se, então, da definição do que é leitura, conforme apresentado por Lerner (2002): “Ler é

entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita...” (Lerner, 2002, p. 73).

Enfatiza-se que havia dois períodos para a confecção do texto e a docente não solicitou muitas linhas como o mínimo a ser escrito, por isso, dentro desse limite de tempo (contando que muitos fizeram rascunho), e levando em consideração os itens solicitados, os que escreveram sobre leitura poder-se-ia dizer que o fizeram a contento.

Vale registrar que nem todos os estudantes da turma em análise conseguiram fazer uma interpretação adequada a fim de atender ao que foi solicitado no enunciado, em razão de sua trajetória de avaliações ter sido focada em resumo, ou seja, em textos resumidos que lhes foram apresentados durante a vida escolar, seja em trechos presentes nos livros didáticos, seja nas avaliações nas quais os docentes lhes solicitaram resumos.

Não há como negar que alguns já estão no caminho, ou seja, entenderam o enunciado e procuraram escrever adequando-se a ele. Outros atingiram parcialmente as atividades, pois deixaram um dos itens solicitados de fora.

Diante disso, o que se pode observar, perante as informações colhidas nos trabalhos realizados pelos estudantes e as leituras realizadas para compor este artigo, foi que alguns atendem ao que é solicitado no enunciado, ou seja, interpretam corretamente, já outros deixam a desejar. Inclusive aponta-se a forma aqui elaborada na atividade como alternativa de avaliação em prol da formação dos leitores.

Para finalizar a atividade, os textos foram devolvidos e novamente explicou-se o exercício, pedindo para que procedessem à refacção das ideias, adequando-as ao solicitado. Essa comparação dos textos (anterior e posterior) tornar-se-á tema para outro artigo.

Pela teoria pesquisada e pelos dados coletados no trabalho dos estudantes, percebe-se a necessidade de avançar em pesquisas e práticas para que efetivamente haja formação de leitores atuantes e críticos na sociedade, com docentes engajados em pesquisas e propostas inovadoras, dinâmicas e transformadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim, diante das leituras realizadas e apresentadas neste artigo e das análises apresentadas, fica a indagação: como haverá cidadãos críticos, se a escola muitas vezes não proporciona práticas de leitura condizentes para atender essa necessidade? Esses estudantes irão para a graduação, e os professores, que deveriam ser os principais incentivadores da leitura, muitas vezes não estão promovendo atividades que favoreçam esse crescimento. Dessa forma, os estudantes avançam as etapas, porém, permanecem realizando atividades com relação à leitura que nada acrescentam, limitando-se a dar retorno ao professor pelo resumo, sem entender a

importância de ler. Conseqüentemente, os professores não compreendem a dificuldade de muitos estudantes em escrever sobre o que a leitura acarreta em sua vida.

Vale salientar que é preciso que o estudante entenda a importância de ler como forma de participar ativamente da sociedade. Eis a razão da tarefa que aqui se analisou: envolver muito mais o conhecimento de mundo do estudante, a sua realidade, a visão crítica, do que meramente a repetição do que estava escrito no livro. Esta é a produção de texto que dá liberdade para o estudante se posicionar, podendo ser tudo aquilo que esses estudantes expuseram nos seus comentários por meio do texto e muito mais, a partir do momento em que se reconhecem na leitura.

Pelas palavras dos autores aqui apresentados, percebe-se que há a necessidade de docentes que se engajem e se envolvam com a leitura dos seus estudantes, que estes tenham condições de se expressar de forma espontânea e que assim prosigam no 3º ano, inclusive saindo do Ensino Médio. Em decorrência disso, poderão ter maiores condições de prestar exames avaliativos de ingresso no ensino superior, bem como participar dos eventos que ocorram no decorrer de sua vida, e ao mesmo tempo, atuando neles. A falta de argumentos que muitos apresentam origina-se da falta de leituras e de um bom encaminhamento avaliativo que contribua para realmente formar leitores.

REFERÊNCIAS

- Boff, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- Chartier, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. (org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- Eco, Umberto; Carrière, Jean Claude. *Não contem com o fim do livro*. São Paulo: Editora Record, 2010.
- Failla, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Pró-Livro, 2012.
- Lajolo, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3 ed. São Paulo. Ática, 1997 (Educação em Ação).
- Lerner, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre. Artmed, 2002
- Manguel, Alberto. *Uma história de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- Maria, de Luzia. *Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Martins, Maria Helena. *O que é leitura*. 16 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- Petit, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- _____. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

- Revista observatório Itaú Cultural OIC* – n. 15. São Paulo: Itaú Cultural, 2014.
- Santaella, Lucia. *Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- Weber, Max. *Economia e sociedade*. 2 ed. Brasília: UnB, 2010.
- Zilberman, Regina; Rosing, Tânia Mariza Kuchenbecker. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- _____. Precisamos falar sobre o ensino, in: *XIV Encontro da ABRALIC*. Belém: Universidade Federal do Pará, 2014.

ARTIGO RECEBIDO EM 19/02/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 26/05/2018

RESUMO: O que se apresenta neste trabalho é uma análise de uma prática de avaliação de leitura realizada com uma turma do Ensino Médio de uma escola estadual do Rio Grande do Sul. Considerando que a leitura é a base para a formação dos estudantes e que a educação básica que termina no Ensino Médio deve ser a propulsora para a formação desses leitores, pretendeu-se investigar como os estudantes estão direcionados para a avaliação da leitura, pois avaliar é um ato exigido na educação. Assim, a avaliação deve ser realizada de modo a contribuir para a ampliação de habilidades necessárias à proficiência leitora. Porém, nem sempre isso acontece, pois os estudantes, como se percebe pela atividade, chegam no Ensino Médio acostumados a resumir textos. A atividade prática aqui efetuada mostrou que é possível realizar avaliações de leitura para aferir a aprendizagem dos estudantes e não apenas para devolver o que foi apresentado pelo autor.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Formação de leitores. Avaliação.

ABSTRACT: What is presented in this work is an analysis of a reading assessment practice performed with a high school class from a state school in Rio Grande do Sul. Considering that reading is the basis for the students' education and that the basic education that finishes in High School should be the impetus for the formation of these readers, it was intended to investigate how the students are directed to the evaluation of the reading, since to evaluate is an act required in education. Thus, the evaluation should be carried out in order to contribute to the expansion of the skills necessary to the reading proficiency. However, this is not always the case, since students arrive in high school accustomed to summarizing texts. The practical activity performed here showed that it is possible to carry out reading assessments to assess students' learning and not just to return what was presented by the author.

KEYWORDS: Reading. Forming readers. Evaluation.

O reforço da negação no português falado do Brasil

JENNIFER MOURA CHAVES

Especialista em Literaturas Africana e Portuguesa pela UFRJ. Professora de Língua Estrangeira na Rede de Ensino Privada do Rio de Janeiro-RJ. e-mail: jriobr@gmail.com

VICTOR HUGO RIBEIRO DE SOUSA

Especialista em Língua Latina pela UERJ. Professor de Língua Francesa e Portuguesa na Rede Privada de Educação Básica do Rio de Janeiro-RJ.
e-mail: victorhugo.sousa@oi.com.br



INTRODUÇÃO

Tendo em vista que as gramáticas tradicionais da língua portuguesa não tratam de muitas propriedades da língua com profundidade – destacamos aqui o caso das orações negativas – e que seu foco é a modalidade escrita da língua, para um conhecimento mais detalhado do vernáculo, faz-se necessário um estudo mais compenetrado, com fontes alternativas e diversificadas. Motivada por este entendimento, esta pesquisa se desenvolve a partir da ótica linguística de algumas sentenças negativas do português brasileiro, mais precisamente de estruturas com dupla negação, como: “Não sei, não”; “Não sei de nada” e “Não, não quero”, almejando um conhecimento mais aprofundado do vernáculo em sua modalidade falada.

Tendo em vista o objetivo supracitado, por meio de comparações entre algumas características das línguas latina, francesa e portuguesa, espera-se expor e analisar algumas particularidades do marcador de negação *não* do português, possivelmente herdadas do latim ou surgidas no período que culminou no desaparecimento da língua latina e no aparecimento das novilatinas, ou seja, de transição entre o latim e o grupo das neolatinas. Para tal tarefa, utilizaremos como principais fontes de dados: gramáticas normativas, linguísticas e artigos sobre as línguas analisadas.

A NEGAÇÃO DUPLA NO LATIM: DUPLICADA E DOBRADA

No latim, a negação era representada pelas palavras *ne, nec, neque, non, nei¹, ni*. Contudo, para esta pesquisa, será destacada somente a primeira forma. A palavra *ne* tinha uma forma breve (*nĕ*) e uma forma longa (*nē*). Segundo Torrinha (1945, p. 546), *ne* breve não ocorreria sozinha e apareceria agregada a palavras como *nisi* (*ne+ si*), *nemo* (*ne+ homo*), *nullus* (*ne+ hil[um]*), *nefas* (*ne+ fas*). Desse modo, as palavras anexadas a *ne* se tornavam quantificadores negativos.

Nē seria a evolução de *non* (*ne+ oin[os]/ unus*), que no período imperial seria muito usada em poesias. Temos como exemplos dessa época as formas: *non homo/nemo* (ninguém), *non nihil* (algo), *nihil non* (tudo), *non nemo* (alguém), *nemo non* (todos), *non nullus* (algum), *non nunquam* (alguma vez), *non nollo* (não recusar ou consentir) (Silva, 2012, p. 302).

Non, seguido de negação, por vezes, mantinha seu valor negativo, como em: “*Iura te non nociturum nemini*” (Jura que não farás mal a ninguém) (Martins, 1994, p. 180 *apud* Oliveira, 2011, p. 685). Mas também acontecia de a dupla negação ser interpretada como afirmação, como ilustra Ernout (*idem, ibidem*): “*d'ordinaire, deux negations en presence dans la même phrase se détruisent en latin et équivalent a une affirmation*”². Desse modo, tem-se: “*Nemo non benignus est sui iudex*” (Sêneca, Bassols, 1980, p. 51) (Toda gente é juiz benigno de si mesma) e “*Quae res etiam non nullam afferebat deformitatem*” (Ernout e Thomas, 1953, p. 154) (Aquela coisa também (lhe) trazia alguma fealdade) (*idem, 2012, p. 52*).

No latim clássico, os quantificadores de negação se compunham do *nĕ* mais um pronome e estes se bastavam para compor a negação: “*Mihi neminem dederis*” (Cícero, *apud* Ernout e Thomas, 1953, p. 53) (Não me dês ninguém) e “*Is nullus venit*” (Plauto, *apud* Ernout e Thomas, *ibidem*) (ele não veio mesmo) (*idem, ibidem*). Caso surgisse outra negação na mesma oração, pela regra geral, ela se tornava afirmativa: “*huius hortatus praeceptisque confirmata nonnullis aliquando salutis fuit...*” (desta exortação e de alguns preceitos, foi encorajada enfim à ventura...) (Cícero *apud* Nóbrega, 1962, p. 24); “*hic Romae, propter tranquillitatem rei publicae, non neglegebantur*. (Aqui em Roma, não eram negligenciados, por causa da tranquilidade da república)” (*idem, 1962, p. 28*) e “*Non inutilis est etiam illa propagation*” (Não é inútil também aquela propagação) (Columella *apud* Nóbrega, 1962, p. 763)³.

O latim vulgar, por sua vez, viu o aparecimento de uma segunda negação na oração não para marcar afirmação, mas para reforçar seu valor negativo, como podemos acompanhar em um dos exemplos citados por Ana Maria Martins: *Iura te non*

¹ Forma arcaica do advérbio de negação.

² Pela regra, duas negações na mesma frase se anulam e equivalem a uma afirmação.

³ Litote consiste em fazer uma afirmação, através da negação, como no exemplo selecionado acima. Portanto, “é útil também aquela propagação”.

nociturum nemini [Jura que não farás mal a ninguém] (Martins, 1994, p. 180 *apud* Oliveira, 2011, p. 685).

Em contrapartida, no latim vulgar, surgiram sentenças em que havia dupla negação, e uma dessas servia de reforço, pela sua regra geral, como em “*Et nulla fontes aquem non abebat*”⁴ (inscrição tardia de África. Maurer. 1959: 212) (E nenhuma fonte tinha água) (Martins, 1994, 180 *apud* Oliveira, 2012, p. 52). Construções como essas teriam seu surgimento no latim arcaico, de modo que elas são encontradas em Plauto, em Ênio e em Lucílio:⁵ “*Neque ego homines magis asinos numquam uidi* (Plaut. *Pseud.* 136)” (Nem eu nunca vi homens mais asnos) e “*non respondes nihil*” (Marc. 14, 60) (*cod. Cant.*) (Vulg. *quidquam*)” (Tu não respondes nada) (Orlandini e Poccetti, 2016, p. 13-15). Mas há vestígios também de latim vulgar, no período imperial, em Petrônio: “*nemini tamen nihil satis est*” (Petr. 76) (A ninguém, contudo, nada é suficiente) (*idem, ibidem*).

Nas sentenças acima, a dupla negação era composta por duas palavras negativas. Logo, a negação era multiplicada, ou seja, duplicada. Além disso, nessa variante, apareceram expressões como *nulla res nata* (nula coisa nascida), na qual somente *nulla* se aproximava de uma negação e as outras duas palavras passaram a ser interpretadas como negativas, neste contexto, ao acompanhar *nulla* (Oliveira, 2011, p. 688). Essa expressão significava “nada” e dela surgiu o *ne ... rien* do francês e o *nada* do português. Neste caso, poder-se-ia dizer que a negação seria dobrada, já que se divide a carga negativa entre alguns termos não negativos, tornando-os negativados.

Em face da descoberta dessas duas sentenças com negação dupla, decidiu-se nomear a negação dupla em que há dois termos negativos como “negação duplicada” e aquela em que há um termo negativo e outro negativado de “negação dobrada”.

Segundo Mateus (2011, p. 2), essa situação de reforço, no latim vulgar, manter-se-ia mesmo depois do desaparecimento da língua, chegando às novilatinas. Reforçam sua afirmação frases do francês como: “*Je ne l'ai pas vu(e)*”; “*Je ne connais personne*”; “*Je ne sais rien*”, equivalentes a: “Não o/a vi (não)”; “Não conheço ninguém” e “Não sei nada”, no português.

⁴ A descrição em latim está corretamente ditada, tendo em vista que é uma fonte do latim vulgar.

⁵ As traduções das citações abaixo são de nossa autoria, bem como os exemplos e as demais traduções não destacados por aspas, ao longo do artigo.

A COMPOSIÇÃO DA NEGAÇÃO NO FRANCÊS
E DA DUPLA NEGAÇÃO NO PORTUGUÊS

No francês, existe a *négation totale*, representada por *non*, e a *négation partielle* ou *relative*, que é uma frase composta pela palavra *ne* e um segundo termo, podendo ser: *pas, plus, rien, personne, aucun, guère, nul, jamais, ni... ni*, mais o verbo. No caso do português, embora não abordado nas gramáticas normativas, é comum encontrar falantes duplicando o elemento *não* nas sentenças enunciadas em seu cotidiano.

Exemplos de negação total e parcial:

- Tu vas au cinéma aujourd'hui? (Tu vais ao cinema hoje?)
- *Non, je n'y vais pas* (*Não, não vou, não.*)

Na resposta à pergunta, vê-se tanto a negação total quanto a parcial e se percebe que, enquanto na língua francesa tem-se três elementos negativos com formas diferentes, na língua portuguesa há somente uma forma para essas três negações. Esta pesquisa dará seguimento essencialmente à negação parcial das duas línguas.

As frases negativas destacadas acima são um exemplo de regra geral da negação em suas respectivas línguas. No francês, a regra se constitui de um marcador e um quantificador negativos (*Je ne veux pas*), e no português, dois marcadores negativos (*Não quero, não*). Contudo, também é comum o uso de negação dupla composta pelos mesmos elementos da negação padrão francesa no português, como em: "Não sei nada"; "Não conheço ninguém" e "Não gostei de nenhum deles". Vejamos, agora, algumas construções sintáticas do latim, para prosseguir com a análise das neolatinas acima.

Exemplos de negativas duplas como afirmação:

- a) "*Nemo non benignus est sui iudex*" (Toda gente é juiz benigno de si mesma).
- b) "*Quae res etiam non nullam afferebat deformitatem*" (Aquela coisa também (lhe) trazia alguma fealdade).

Exemplos da segunda negação na oração para reforçar o sentido negativo:

- a) "*Et nulla fontes aquem non abebat*" (E nenhuma fonte tinha água).
- b) "*Iura te non nociturum nemini*" (Jura que tu não farás mal a ninguém).⁶
- c) "*Nonne plebeio sermone agere tecum?*" (Não pareço tratar contigo na língua do povo?) (Martins, 2006, p. 24).

Diferentemente dos exemplos do latim, de modo geral, os quantificadores

⁶ Com exceção do exemplo c) desta página, os demais já foram citados nas páginas anteriores e as informações sobre suas fontes se encontram nelas.

negativos do francês não são justapostos ou aglutinados a uma outra palavra negativa em sua formação. A negatividade ocorre geralmente na semântica delas, como em *personne*, que é pessoa, mas também é ninguém, e *pas*, que é passo, mas também é não. Nesses casos, a mudança ocorre no contexto.

La négation peut s'exprimer par un mot-phrase: non, ou par une phrase négative qui contient deux termes: ne, qui est placé devant le verbe et ne peut être séparé de lui que par le pronom, et un deuxième terme: pas, plus, jamais...⁷ (Quinton, Mimran e Le Coadic, 2007, p. 224).

Já no português, existem palavras específicas para representar esses quantificadores e elas teriam origem nos termos latinos negativos usados com a mesma finalidade, a saber: nenhum(a), etimologicamente é a anexação não + algum (*ne + uno*), bem como ninguém, não + alguém (*nec + quem*). Diferentemente dos exemplos citados anteriormente, os pronomes *nihil*⁸ e *nunquam*⁹ seguem outras lógicas de desenvolvimento nas duas línguas, que podem ser vistas na nota de rodapé.

Assim como os marcadores negativos, os quantificadores também podem formar uma expressão ou frase negativa sozinhos no português, como podemos atestar nos exemplos de quantificadores abaixo:

- I. *Ninguém* gosta de ser maltratado.
- II. *Nada* satisfaz Pedro.
- III. *Nunca* se soube a verdade.

DUPLA NEGAÇÃO OU NEGAÇÃO DOBRADA?

Aprofundando-se nos exemplos supracitados: “Iura te *non* nociturum *nemini*” (Jura que tu não farás mal a ninguém) e “Et *nulla* fontes aquem *non* abebat” (E nenhuma fontes tinham água), note-se que, no primeiro exemplo, a negação dupla aparece na posição de objeto de uma oração infinitiva (sujeito no acusativo e verbo no infinitivo futuro, com *esse* oculto) e, no segundo exemplo, a negação aparece na posição de sujeito.

⁷ “A negação pode ser expressa por uma palavra-frase *non* ou por uma frase negativa composta de dois termos: *ne*, que se coloca antes do verbo e pode ser separado dele por um pronome, e um segundo termo; *pas*, *plus*, *jamais*”.

⁸ Com o surgimento da expressão *nihil res nata*, esta é abreviada como *rien* (*res*) no francês e como *nada* (*nata*) no português, extinguindo dessas duas línguas a forma pronominal *nihil*.

⁹ No português, chegaram as expressões *nunca* e *jamais* como sinônimas; no francês, apenas o *jamais*.

Os exemplos que se aplicam ao francês, tanto da negação como objeto, quanto da negação como sujeito, estão destacados nos exemplos abaixo¹⁰:

- Tu iras à l'école à demain? (Tu irás à escola, amanhã?)
- Non, *personne n'y ira à demain* (*¹¹Não, *ninguém não* irá, amanhã/ Não, *ninguém* irá, amanhã).

Nas sentenças do francês, a negação dupla ocorre normalmente na posição de sujeito. Entretanto, em português, ela não se aplica à mesma posição, tornando-se agramatical¹².

Baseando-se em algumas crônicas do português arcaico, diz-se que o aparecimento de quantificadores junto a marcadores de negação na posição pré-verbal era opcional no português medieval, como por exemplo, em: “que nenhũu nõ sca-pou” (*Crônica Geral de Espanha de 1344 apud Negação sentencial...*, 2016, p. 6) e “Nenhũu nom mostrava que era famiinto” (Fernão Lopes, *Crônica de D. João I, apud Freire (org.), 1997, p. 270 apud Negação sentencial, 2016, p. 6*). Contudo, a presença dos dois nessa posição, em português moderno, torna a frase agramatical. Veja os exemplos: *Ninguém* (*não) conseguiu passar no vestibular; *Nada* (*não) foi feito em favor dos pobres; *Nenhum* aluno (*não) conseguiu passar no vestibular.

Quando o verbo é flexionado e o termo negado está na posição de objeto em ambas as línguas, o verbo fica entre os dois termos negativos. Vejamos os exemplos abaixo para ratificar nossa afirmação:

- I. Je *ne* connais *personne* (Eu não conheço ninguém/ “*Eu conheço ninguém).
- II. – Vous avez vu Louise? (Você viu a Louise?)
– Non, je *ne* l’ai vue *pas* (Não, não vi, não/ Vi não.)
- III. Marie *n’a pas* d’amies (Marie não tem amigas/ Maria não tem nenhuma amiga/ *Maria tem nenhuma amiga.)
- IV. Ils *ne* mangent *rien* (Eles não estão comendo nada/ *Eles estão comendo nada).

O uso de quantificadores negativos sem reforço para sua negação na posição de sujeito também pode gerar agramaticalidade. No francês, é normativo dobrar a negação tanto na posição de sujeito, quanto na de objeto. No entanto, na língua falada, é mais comum encontrar estruturas com negação simples na posição

¹⁰ Por outro lado, nem sempre os exemplos do francês se aplicam ao português. Exemplo: *Rien n’a changé depuis mon départ* (fr). (**Nada não* mudou desde minha partida./ *Nada* mudou desde minha partida.)

¹¹ *Marcação usada para informar quando uma característica é agramatical.

¹² Agramatical: termo usado quando uma característica não faz parte de certa língua (definição da gramática gerativa).

de objeto, como: “J’ai *plus* d’argent” (Eu não tenho mais dinheiro); Nous l’avons vu(e) *jamais* (Nós nunca o/a vimos.); “J’ai *aucune* idée” (Eu não tenho nenhuma ideia.) e “Je sais *rien*” (Eu não sei nada), enquanto na posição de sujeito não é possível dispensar o *ne*.

Desse modo, na posição de sujeito, tanto na língua portuguesa quanto na francesa, mantêm-se engessada a forma negativa estabelecida pela norma padrão. No caso do português, a negação simples, e no caso do francês, a negação dobrada.

Para Pollock (*apud* Vitral, 1999, p. 5), o *ne* seria um clítico, enquanto *pas*, *plus*, *rien*, *personne*, *jamais* seriam seus especificadores. Se este se trata de um clítico, ele não pode aparecer sem que haja um termo a ser referido, senão ele não teria sentido, ao contrário dos quantificadores negativos, que agiriam como expressões referenciais¹³. Por isso, é possível que os elementos *pas*, *plus*, *jamais* apareçam desacompanhados de *ne*, enquanto essa partícula não aparece sozinha, salvo em alguns casos muito específicos, como com os verbos *pouvoir* e *cesser*, nos quais ela representa exclusivamente a negação.

No latim, é possível encontrar sentenças como: *Non* te relinquam “*iam magis*” (adv. tempo) e *Non* te relinquam “*semper*” (adv. tempo), em que os dois advérbios de tempo ganham carga negativa e as sentenças poderiam ser traduzidas como: “Je *ne* t’abandonnerai *jamais*” e “Eu não te abandonarei *jamais*”. O advérbio latino *semper* chegou ao português com seu sentido positivo mantido, ao contrário de *iam magis*, que originou o advérbio *jamais* e é sempre traduzido de forma negativa, tanto no francês quanto no português. Desse modo, podemos afirmar que os dois advérbios latinos citados acima possuíam uma única forma, tanto para as sentenças positivas quanto para as negativas, e que quando apareciam em sentenças negativas, eles recebiam a carga negativa da partícula de negação, compartilhando a mesma carga. Nas línguas francesa e portuguesa, *jamais* se tornou a própria negação. Entretanto, no francês, o termo *ne*, conforme consta em suas gramáticas normativas, recebe carga negativa parcial de elementos como *personne*, *plus* e *pas*, palavras positivas que se tornam negativas de acordo com o contexto e formam a negação da língua, chamada de *négation partielle*. *Rien* e *aucun(ne)* não aparecem em contextos positivos, porém, a mesma regra se aplicou a eles.

Dito isso, pode afirmar-se que, como nas sentenças analisadas do latim, o francês não possui negação dupla, mas dobrada; pois motivado pela pouca compreensão da sua negação, o francês começou a dobrá-la, mas não a duplicou. Desse modo, geralmente o *ne* informa que vai ocorrer uma negação, que se concretiza com um dos segundos termos negativos da língua.

No português, o pronome indefinido *algun(a)* pode aparecer com sentido de *nenhum(a)*, de acordo com o contexto no qual é aplicado. A essa estrutura, dá-se o nome de *negativa intensiva*. Exemplos:

Em hipótese “alguma” eu te abandonaria.

De modo “algum” eu disse isso.

¹³ Expressões referenciais são termos que introduzem um elemento numa expressão.

*Pessoa “alguma” te faltará com respeito aqui.
Não encontrou “coisa alguma” naquele autor.
Não compareceu “pessoa alguma” à audiência.
Não encontrou “saída alguma” para o caso.
Não tem “problema algum”.*

As estruturas acima expressam sua negatividade pelo contexto, visto que as formas pronominais positivas e negativas não são distintivas. Da mesma forma, atestam-se sentenças negativas na língua francesa.

Na língua portuguesa, existe a negação dobrada, como nas frases acima, comparadas a frases do francês, como “*Je ne t’abandonnerai jamais*” ou “*Je ne ferai jamais cela*” e às expressões *non iam magis* e *nulla res nata*, do latim vulgar. Contudo, o português também faz uso de negação duplicada, inclusive com maior frequência que a forma supracitada, como em “Não te abandonarei nunca” ou “Não faria isso nunca”, semelhante às expressões “*Iura te non nociturum nemini*” e “*Et nulla fontes aquem non abebat*”, do latim.

Como observado, o francês reforça sua negação mais foneticamente do que semanticamente, tanto que a maioria das palavras usadas para serem reforçadas eram de polaridade positiva e são mais marcadas foneticamente do que o *ne*, que agora funciona como o reforço. Desse modo, ele não possui negação duplicada, mas negação dobrada e não serve para esclarecer o fenômeno da dupla negação do idioma lusitano, plenamente. No português, quando aparece uma negação dobrada, o elemento *não* continua sendo o polarizador negativo, ou seja, é ele quem distribui a negatividade para o segundo termo negativado, diferentemente do francês. Exemplos:

*Je ne sais pas > Je sais pas / Não sei, não > Não sei.
Je n’ ai vu rien > J’ ai vu rien / Não vi nada > Não vi.*

HIPÓTESE DO SURGIMENTO DA DUPLA NEGAÇÃO COMO REFORÇO DA NEGATIVIDADE

Quando há função apositiva, o elemento destacado concentra o valor semântico e é reforçado na sentença, como pode ser observado em “Não, não quero” e “Não, não vou”. Quando os elementos negativos preenchem os espaços do sujeito e do objeto, o elemento do primeiro caso pode aparecer de maneira enfraquecida ou nem aparecer. Exemplos:

- I. Não quero nada./ Quero nada.
- II. Não gosto de ninguém./ Gosto de ninguém.
- III. Não quero nenhum./ Quero ninguém.

Ainda em orações com dois marcadores, a primeira partícula deveria ser

única ou a mais representativa, segundo a norma padrão. Entretanto, em algumas regiões brasileiras, o segundo *não* se torna o único pronunciado, como em: “Quero não”; “Vou não” e “Gosto não”.

Sendo assim, é possível afirmar que o *não* do português não sofreu enfraquecimento fonético, como o *ne* do francês, para precisar ser substituído por outro termo. Contudo, sua posição se tornou desfavorável e sua multiplicação se dá por um deslocamento dele para uma posição mais favorável (pós-verbal). Isso ocorre tanto no português quanto no francês. Em se tratando do português, isso não ocorre quando a negação aparece de maneira topicalizada (ou apositiva), pois a vírgula auxilia em seu destaque.

Todavia, explicar a dupla negação apenas como uma etapa da mudança de posição da negação do português exclui o fato de essas estruturas já existirem no latim e se manterem nas novilatinas em questão, pois embora condenada no latim clássico, a dupla negação é anterior ao surgimento dessa variante latina.

Com base nisso, concluiu-se que tanto o deslocamento quanto o dobramento e a duplicação da negação são recursos do português (tendo os dois últimos advindos do latim) para dar destaque à partícula negativa *não*, quando aparece enfraquecida em posição pré-verbal, o que é uma tendência nas neolatinas pesquisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, comparadas as línguas latina, francesa e portuguesa, observou-se que as línguas latina e portuguesa possuem negações duplicada e dobrada como reforço de negação, enquanto o francês possui apenas negação dobrada. No que diz respeito à negação duplicada, o português tem propensão advinda do latim vulgar, enquanto a do francês segue a regra do latim clássico, na qual duas negações geram uma afirmação. Entre as neolatinas, também se constatou a tendência de a posição pós-verbal ser mais favorável à negação.

A partir da literatura e dos dados analisados, parte-se de duas possíveis origens para a ocorrência das negações duplas: de elas serem apenas tendências herdadas do latim para realçar a negação, que se torna enfraquecida em posição pré-verbal nas novilatinas, e delas como uma etapa para o fenômeno da mudança de posição da negação nas respectivas línguas.

No português, que seria a língua foco dessa pesquisa, encontram-se em sua estrutura negações reforçadas por marcadores negativos, por quantificadores negativos e por quantificadores afirmativos. Por conta do fenômeno de deslocamento da negação no vernáculo, além das negações dobradas e duplicadas, identificam-se negações pré-verbais (total e parcial) e pós-verbais, nas estruturas enunciadas por falantes brasileiros, na tentativa de realçar a negação na sua fala.

Desse modo, conclui-se o propósito desta pesquisa, de um aprofundamento nos estudos de sentenças negativas que fazem uso de reforços de negação.

REFERÊNCIAS

- Alvarez, Beethoven Barreto. *Considerações sobre as interrogativas no Amphitrvo de Plauto*. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas, 2008.
- Bassols, M. *Sintaxis Latina*. 9 ed. Madrid: CSIC, 1980 [1962].
- Carneiro, Francisco da Silva; Silva, Amós Coêlho da. *Fundamentos Clássicos da Língua Portuguesa*, 1980. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/abf/volume1/numero1/07.htm>. Acesso em: 24/07/18
- Do Latim ao Português Antigo* (Apostila do curso de graduação em Letras, UFRJ).
- Ernout, A.; Thomas, F. *Syntaxe latine*. Paris : Éditions Klincksieck, 1953.
- _____. *Syntaxe latine*. 2 ed. Paris: Éditions Klincksieck, 1972.
- Frade, Mafalda. A Negação em “Jamais”. *Cadernos WGT: A negação* (setembro 2010). *Grammaire Reverso*. Disponível em: http://grammaire.reverso.net/3_1_40_ne_expletif.shtml. Acesso em: 08/04/16
- Jacobina, Blanche Thiry. *Grammaire Française*. 8 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paulo de Azevedo Ltda, 1961.
- Lawless, Laura K. *A negação no Português Informal - pas sem ne*. Disponível em: <http://www.forumdeidiomas.com.br/a-negacao-informal-em-frances-pas-sem-ne-t548.html>. Acesso em: 07/04/16
- Martelotta, Mário Eduardo. *Manual de Linguística*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- Martins, Maria Cristina. A língua latina: sua origem, variedades e desdobramentos, *Revista Philologus*, 36 (2006): s.p.
- Mateus, Maria Helena Mira et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. 6 ed. Lisboa. Ed. Caminho, 2004.
- Mateus, Pedro. *Sobre a dupla negação: não... nenhuma*. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/sobre-a-dupla-negacao-nao-ningum/29901>. Acesso em: 08/04/16
- Melo, Elaine Alves Santos. *Mudanças morfossintáticas: do latim ao português*. Faculdade de Letras/UFRJ. Curso: História da língua portuguesa. 2015/02.
- Mioto, Carlos; Silva, Maria Crisina Figueiredo; Lopes, Ruth Elizabeth Vasconcelos. *Manual de sintaxe*. 2 ed. rev. Florianópolis: Ed. Insular, 2000.
- Negação sentencial na diacronia do português: variação com estabilidade*. Disponível em: www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/pesquisa/.../NAMIUTI_C_negacao_sentencial.pdf. Acesso em: 08/04/16
- Nóbrega, Vandick L. da. *A Presença do Latim*. Rio de Janeiro: INEP, 1962.
- Oliveira, Raquel de Fátima Cruz. *Gramaticalização e semanticização da partícula de negação rem de uma perspectiva multissistêmica*. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.
- Oliveira, Roberto Arruda de. Aspectos do latim vulgar, *Entrepalavras*, 3(3): 143-151, 2013.

- Orlandini, Anna; Poccetti, Paolo. *Quel statut pour le latin quisquam et l'osque pídum?*. Universidade de Toulouse e Universidade de Roma. Disponível em: <http://docplayer.fr/15372096-Quel-statut-pour-le-latin-quisquam-pidum.html>
- Participios e orações em latim. Disponível em <http://www.resumosetrabalhos.com.br/participio-e-oracoes-em-latim.html>. Acesso: 13/12/16
- Pinto, Clara. *O marcador de negação metalinguística "nada" em PE*. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Lisboa Faculdade de Letras Departamento de Linguística Geral e Românica, 2010.
- Silva, Amós Coêlho da; Montagner, Airton Ceolin. *Dicionário Latino-Português*. 2 ed. Petrópolis: Vozes. 2012.
- Silva, Márcia Regina de Faria da. *Do Latim ao Português*. Apostila para o curso de Especialização em Língua Latina, na UERJ, 2010.
- Silva, Rosa Virgínia Mattos e. Novas contribuições para a história da língua portuguesa: ainda os limites do português arcaico. *Artigos Inéditos: Língua e Sociedade*, Revista da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2(2007): 99-114
- Torrinha, Francisco. *Dicionário Latino-Português*. 3 ed. Porto: Marânus. 1945.
- Vital, Lorenzo. *A Negação: Teoria da Checagem e Mudança Lingüística*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 22/02/16.

ARTIGO RECEBIDO EM 01/03/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 30/05/2018

RESUMO: O presente trabalho é uma análise aprofundada do fenômeno da dupla negação como reforço da negação no português brasileiro. Partindo das informações de que a dupla negação tendia a tornar-se uma afirmação no latim clássico e a tornar-se reforço no latim vulgar, esta pesquisa se desenvolve pautada na comparação entre o latim e o português, considerando que a primeira língua deu origem à segunda. O francês também fará parte dessa comparação, uma vez que também se trata de uma língua neolatina e possui dupla negação. Desse modo, propõe-se determinar a origem e o funcionamento dessa propriedade da língua portuguesa, usando como principal fonte de dados: gramáticas normativas, linguísticas e artigos.

PALAVRAS-CHAVE: Português brasileiro. Latim. Francês. Dupla negação. Reforço da negação.

ABSTRACT: The present work is a developed analysis of the phenomenon of double negation as a reinforcement of negation in Brazilian Portuguese. Based on the information that the double negation tended to become an assertion in the Classic Latin and to become a reinforcement in the Vulgar Latin, this research is based on the comparison between Latin and Portuguese, considering that the former gave origin to the latter. French will also be part of this comparison, since it is also a Neo-Latin language and has double negation. Thus, it is proposed to determine the origin and the function of this feature of the Portuguese language, using as main source of data: normative, linguistic grammars and articles.

KEYWORDS: Brazilian Portuguese. Latin. French. Double negation. Reinforcement of negation.

A constituição contínua da Linguística como ciência: contribuições da fase pré-saussuriana

CAROLINA DA CUNHA REEDIJK

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia.
Professora do Centro Universitário de Patos de Minas. e-mail: carolreedijk@gmail.com



1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A concepção de Linguística que trazemos como referência primeira em nosso imaginário é a apresentada por Saussure¹. Ferdinand de Saussure (1857-1913) é considerado o pai da Linguística moderna e aquele que problematizou os estudos da linguagem como um todo para delimitar o objeto teórico dos estudos linguísticos. Dada a importância dos postulados do genebrino, a contemporaneidade apresenta a história da Linguística por meio de uma divisão em três fases: a pré-saussuriana, a saussuriana e a pós-saussuriana. Em relação a essas fases, podemos materializar, de uma maneira geral, que à primeira estão vinculados os estudos gregos baseados na lógica, os estudos filológicos que visavam interpretar e comentar os textos da época, principalmente os literários, e os estudos histórico-comparatistas que lançavam comparações entre línguas com o intuito de apresentar a sua origem e de mostrar como as línguas evoluem; à segunda fase, como o próprio nome indica, relacionam-se os postulados e os conceitos saussurianos; e à terceira, todos os estudos linguísticos que, de uma maneira ou de outra, partem das considerações saussurianas para apresentar deslocamentos e/ou problematizações.

Face às fases mencionadas, essencial lançarmos algumas considerações acerca dos efeitos de sentido que podem surgir diante dessa divisão do conhecimento. A separação da história da Linguística em fases pode ser interpretada

¹ A notoriedade de Ferdinand de Saussure veio com a publicação da obra póstuma *Cours de linguistique générale* (1916). O *Curso de Linguística Geral* é composto por textos dos cursos ministrados por Saussure durante seus últimos anos de vida na Universidade de Genebra. Os textos em foco foram recolhidos e organizados por seus discípulos suíços Charles Bally (1865-1947) e Albert Séchéhay (1870-1946).

como sendo uma divisão didática que tem como principal objetivo facilitar a compreensão da trajetória dos estudos linguísticos: o que gera um efeito de sentido que indica que o conhecimento não está dividido em blocos estanques e incommunicáveis entre si e que a concepção de evolução está atrelada a transformações e deslocamentos. Em contrapartida, essa mesma separação pode ser interpretada como sendo a representação evolutiva da trajetória histórica da Linguística: o que gera um efeito de sentido que aponta para a noção de evolução como progresso.

Diante do exposto, o presente texto visa trazer à tona a importância do pensamento de alguns estudiosos que viveram na fase nomeada como pré-saussuriana, com o intuito de evidenciar a necessidade de interpretarmos a trajetória do conhecimento como transformação e deslocamento, e não como progresso. Sendo assim, buscamos, partindo de um recorte, apresentar a necessidade de conhecermos um pouco sobre a história da Linguística para percebermos como os trabalhos desenvolvidos por pensadores pré-saussurianos contribuíram e continuam contribuindo para a constituição da Linguística como ciência e para a elucidação de que todo e qualquer conhecimento é simultaneamente um retorno ao já-dito e à produção de um jamais dito².

A fase pré-saussuriana, como vimos, é a fase que abarca os estudos gregos baseados na lógica, os estudos filológicos voltados para a interpretação e comentários dos textos da época e os estudos histórico-comparatistas voltados para comparações entre línguas com o intuito de apresentar tanto sua origem quanto sua evolução. Novamente, estamos diante das divisões. Se considerarmos a separação que nos é apresentada nos livros sobre a evolução dos estudos linguísticos, podemos dizer que o presente texto se limita à última fase: a histórico-comparatista. No entanto, por meio das passagens que apresentaremos e das considerações que lançaremos, chegaremos à conclusão da impossibilidade de enquadrarmos, de maneira estanque, os postulados na fase histórico-comparatista, uma vez que eles indicam o constante retorno a outras fases e o processo contínuo da constituição da Linguística como campo científico.

2. PENSADORES DA FASE PRÉ-SAUSSURIANA

Dentro do universo conhecido como fase pré-saussuriana, limitar-nos-emos à apresentação do pensamento de alguns intelectuais que viveram no século XIX: Wilhelm von Humboldt (1767-1835), August Schleicher (1821-1868), Michel Bréal (1832-1915), William Dwight Whitney (1827-1894) e Hugo Schuchardt (1842-1927).

² Essencial destacar que as colocações que apresentamos partem de um gesto de leitura realizado a partir de uma ótica específica. Sendo assim, é necessário evidenciar que apresentamos uma maneira de interpretar o pensamento de alguns pensadores, uma vez que outras interpretações são viáveis, possíveis e plausíveis.

2.1. WILHELM VON HUMBOLDT

Wilhelm von Humboldt (1767-1835) é considerado, por muitos, o iniciador da linguística moderna, uma vez que trouxe à baila a noção de que toda língua tem sua própria estrutura, típica e distintiva, que, por um lado, reflete e, por outro, condiciona o modo de pensar e o de se expressar das pessoas que a usam. O filósofo alemão fez importantes contribuições à filosofia da linguagem, à teoria e prática pedagógicas e influenciou o desenvolvimento da filologia comparativa. Em meio aos estudos históricos frequentes em seu contexto, Humboldt se dedica à filosofia da linguagem. Em *Natureza e constituição da linguagem em geral*, parte da obra *Linguagem, Literatura, Bildung*, entramos em contato com considerações que interessam diretamente tanto à Filosofia quanto à Linguística. Humboldt traça considerações acerca da linguagem, objeto da Linguística, com o intuito de abordar a língua³. A concepção de linguagem apresentada por Humboldt é ampla e complexa, uma vez que considera “o processo da linguagem na sua mais ampla extensão, não meramente na relação desta com a fala e com o estoque de seus elementos de palavras, como sua criação imediata, mas também na sua relação com a capacidade de pensar e sentir” (Humboldt, 2006, p. 123).

Para refletir sobre a linguagem em geral e para analisar as línguas individualmente, Humboldt parte de dois princípios: a forma sonora e o uso que dela se faz para a denominação dos objetos e para a ligação entre os pensamentos. Há entre os dois princípios uma relação indissociável que gera “a forma individual de qualquer língua constituindo os pontos que a análise das línguas deve procurar pesquisar e apresentar no seu contexto” (Humboldt, 2006, p. 123).

Importante mencionar que, para o pensador em pauta, a linguagem é o órgão formador do pensamento e do espírito que possibilita o desenvolvimento da humanidade e de toda a sua cultura. A linguagem é inteiramente humana nos seus primórdios e não há, na concepção de Humboldt, um estado natural de linguagem. Por meio da linguagem, que é concebida como uma capacidade inata do ser humano, a língua, que é a presença do som e a representação de um pensamento, se desenvolve. A língua, em Humboldt (2006, p.139), é uma atividade social e “não pode ser vista como uma substância espalhada, na sua totalidade perceptível ou aos poucos comunicável”. A língua é “algo que se cria a si mesmo eternamente, onde as leis da produção são definidas, porém, a abrangência e de certo modo também o tipo de produto permanecem por completo indeterminados” (Humboldt, 2006, p. 139).

Partindo do exposto, percebemos a riqueza do pensamento de Humboldt e a impossibilidade de enquadrá-lo na fase pré-saussuriana comparatista. Hum-

³ Vale destacar que Humboldt só escreveu sobre a língua porque ele nunca pensou em separar língua e linguagem, até porque em alemão, língua materna na qual escreveu, não há palavras para distinguir.

Humboldt retoma a discussão clássica em torno da relação linguagem/pensamento/representação e evidencia que a língua é uma atividade humana e social. A concepção de língua como convenção perpassa as considerações de Humboldt: o que indica o quanto o seu pensamento é pertinente e atual. A partir da concepção de língua como atividade humana e social, muitos estudos linguísticos foram e continuam sendo feitos. A natureza humana e social da língua é pano de fundo para uma infinidade de trabalhos em Linguística. A natureza em pauta aponta para a presença do homem na relação língua/sociedade, o que na atualidade tem sido muito analisado e discutido. O pensamento de Humboldt traz de certa forma a subjetividade e a singularidade: também conceitos muito importantes para a Linguística do século XX e XXI.

Outro ponto importante a ser destacado é a noção de língua como estrutura. Saussure e vários outros linguistas como Bloomfield, Meillet e Benveniste lançaram considerações acerca da estrutura das línguas e chegaram à regularidade. A regularidade já é percebida no pensamento de Humboldt, assim como a noção de mudança, pois a língua é “algo que se cria a si mesmo eternamente, onde as leis da produção são definidas, porém, a abrangência e de certo modo também o tipo de produto permanecem por completo indeterminados” (Humboldt, 2006, p. 139).

2.2. AUGUST SCHLEICHER

August Schleicher (1821-1868) foi um pensador alemão que ficou conhecido pelo desenvolvimento da classificação de línguas por meio das árvores genealógicas. O pensamento de Schleicher, no que se refere ao estudo das línguas, está atrelado à visão evolucionista da linguagem, ou seja, à visão que concebe a língua como um organismo vivo que nasce, cresce e morre. As analogias entre evolução biológica e mudança linguística estão presentes no pensamento de Schleicher: o que indica seu próximo contato com as ciências naturais e a influência de Darwin em sua teoria linguística. As línguas, conforme Schleicher (1983, p.20-21),

são organismos da natureza; elas nunca foram dirigidas pela vontade do homem; elas crescem e se desenvolvem de acordo com leis definitivas; elas crescem, envelhecem, e morrem. Elas também estão sujeitas àquela série de fenômenos que classificamos sob o nome de “vida”. A ciência da linguagem é conseqüentemente uma ciência natural. O seu método é, no geral, completamente o mesmo que qualquer outra ciência natural.

Por meio dessa passagem, percebemos com clareza que a concepção de língua presente nas ideias de Schleicher é natural: o que o coloca em oposição a

linguistas que concebiam a língua como social. A visão naturalista de Schleicher não considera, em momento algum, a presença do homem nas mudanças linguísticas. Para o alemão, as mudanças acontecem naturalmente no processo evolutivo. Schleicher, pautando-se na classificação das línguas em isolantes, aglutinantes e flexionais, desenvolvida por August Wilhelm Schlegel (1821-1868), postula que a vida de uma língua passa primeiramente pelo estágio pré-histórico – estágio em que a língua se desenvolve passando da fase isolante e atingindo o seu ponto máximo flexional, para, em seguida, chegar ao estágio histórico – estágio que apresenta o declínio da língua e sua morte. A visão de evolução como progresso está posta na teoria proposta por Schleicher: o que gerou muita discussão e questionamentos.

Levando em consideração o arrolado, percebemos a importância de Schleicher para os estudos linguísticos no que se refere às familiaridades entre línguas. No entanto, temos que materializar que suas ideias foram muito contestadas, principalmente pelo fato de ter expurgado o sujeito da língua quando a define como um fenômeno que ocorre independentemente do falante. Não podemos dizer, porém, que nada do que Schleicher tenha desenvolvido repercutiu na Linguística dos séculos XX e XXI. A noção de linguagem como natural é defendida por Chomsky e seus seguidores e ainda gera grandes discussões: o que, mais uma vez, aponta para a necessidade de visualizar as mais diferentes concepções acerca dos estudos linguísticos como coexistentes.

2.3. MICHEL BRÉAL

Michel Bréal (1832-1915), conhecido como o fundador da Semântica, é um filólogo francês que questiona, assim como Whitney, a naturalização da Linguística. Para Bréal, a Linguística é uma ciência histórica e não natural, uma vez que seu objeto, a linguagem, é uma atividade humana. O interesse de Bréal é o de apresentar a linguagem como instrumento de civilização que representa um acúmulo de trabalho intelectual, tendo moradia em nossa inteligência, e por isso, limitar o estudo da linguagem às mudanças de vogais e consoantes é reduzi-lo às dimensões de um ramo secundário da fisiologia.

Em Bréal, a linguagem é feita pelo consentimento de muitas inteligências, do acordo de muitas vontades, “umas presentes e atuantes, outras desfeitas e desaparecidas” (Bréal, 1992, p. 10). A vontade humana é a causa única e verdadeira do desenvolvimento da linguagem. Essa vontade atuante nas mudanças da linguagem não é consciente nem algum fenômeno instintivo. Ela é obscura e perseverante. Ao apresentar a vontade como sendo a causa maior para a mudança linguística, Bréal traz à tona o elemento subjetivo, ou seja, o elemento que evidencia que há na linguagem uma relação do homem com o mundo. A subjetividade é considerada parte essencial da linguagem, e “a história está relacionada a uma relação do sujeito com a linguagem, e há a marca da subjetividade daquele que fala naquilo que fala” (Bréal, 1992, p. 14).

Em Bréal, a subjetividade é uma relação homem/mundo e é constituinte da linguagem. Bréal, diferentemente de Saussure, não atrela a subjetividade somente à fala. A subjetividade está relacionada aos sentidos, ou seja, à maneira de significar as palavras e as coisas do mundo. Os sentidos, que são convencionalmente atribuídos às formas, são construtos subjetivos: o que não indica que cada sujeito tenha a total liberdade de significar as coisas do mundo da maneira que lhe convier. A linguagem é social e, assim sendo, impõe limites no processo de significação das coisas do mundo. No entanto, há sempre diferentes maneiras de se estabelecer uma relação da linguagem com o mundo, uma vez que há o elemento subjetivo. Ainda em relação à mudança linguística, interessante mencionar que Bréal postula que qualquer pequena mudança linguística é um pequeno acontecimento da história. Porém, há limitação da liberdade de cada falante devido à necessidade de compreensão. Por meio das considerações de Bréal acerca da mudança linguística, percebemos que a compreensão é a finalidade principal do falante ao usar a linguagem, o que aponta para o sentido.

Partindo das considerações apresentadas, visualizamos o quanto o pensamento de Bréal é importante para a compreensão da linguagem e o quanto a presença da subjetividade em seus postulados o torna um pensador atual. A subjetividade é hoje interesse de muitos estudos linguísticos.

2.4. WILLIAN DWIGHT WHITNEY

W.D. Whitney (1827-1894) foi um filólogo americano considerado o precursor do questionamento da noção de língua como natural. A língua, em Whitney, não é um organismo vivo que se desenvolve por si mesmo: o que indica que a língua não é natural, e sim convencional. Há, no pensamento de Whitney, o apontamento para a importância de se considerar a exterioridade da língua (o social e o falante) e a necessidade de destacar a sempre presença da relação com a linguagem. As considerações apresentadas e defendidas pelo americano contribuíram diretamente para o desenvolvimento dos postulados de Saussure. As considerações de Whitney em relação ao conceito de linguagem podem ser percebidas no pensamento do genebrino. Para Whitney, a linguagem, como objeto dos estudos linguísticos, é definida como “o corpo dos signos perceptíveis pelo ouvido, pelos quais exprimimos habitualmente o pensamento na sociedade humana e aos quais se ligam de uma maneira secundária os gestos e a escrita” (Whitney, 2010, p. 18).

Os estudos linguísticos, na visão de Whitney, têm como “objetivo compreender a linguagem, primeiramente em seu conjunto, como meio de expressão do pensamento humano; depois, em suas variedades, tanto em relação aos elementos constituintes como em relação à sintaxe” (Whitney, 2010, p. 20). Em Whitney, devem ser buscadas a causa dessas variedades, as relações entre linguagem e pensamento, a origem dessas relações, assim como as razões de ser da linguagem no passado e no presente.

Importante destacar que Whitney vincula os estudos linguísticos ao estudo da fala. A linguagem é o signo da ideia, o signo que acompanha a ideia. O pensamento de Whitney, ao buscar responder como um signo é posto em uso, qual a história de sua produção e aplicação e qual a origem primeira e a razão dessa origem, traz a arbitrariedade do signo afirmando que toda palavra transmitida é um signo arbitrário e convencional. Para Whitney, a palavra existe “por atribuição” e não “por natureza”. A arbitrariedade do signo é constitutiva da elaboração teórica de Saussure.

Outro ponto interessante presente no pensamento de Whitney é o de que as línguas têm suas fórmulas e seus moldes. O pensador postula que

cada língua tem, portanto, seu quadro particular de distinções estabelecidas, suas fórmulas e seus moldes nos quais se fundam as ideias do homem e que consistem sua língua materna. Todas as suas impressões, todo conhecimento que ele adquire pela sensação ou por outro meio se deparam com esses moldes (Whitney, 2010, p. 34).

A ideia de que há fórmulas e moldes na língua nos remete à noção de estrutura, noção presente no pensamento de Humboldt, assim como em vários estudos linguísticos do século XX e também do XXI.

Ainda em relação às considerações de Whitney frente à língua, essencial trazer à tona uma temática muito recorrente nos estudos linguísticos contemporâneos: a não transparência da linguagem. Em Whitney (2010, p. 39), “as incoerências da língua são infinitas; e enquanto a experiência não vem explicá-las, há espaço para muitos equívocos”. Por meio da leitura dos postulados do filólogo americano, percebemos que é impossível dar às palavras definições muito precisas, a fim de evitar todo mal-entendido, todo falso raciocínio, sobretudo nas matérias subjetivas em que é difícil conduzir os conceitos a verificações exatas.

Para finalizar, importante mencionar que Whitney, partindo de suas considerações acerca da linguagem e da língua, lança ideias referentes à aprendizagem tanto da língua materna quanto de outras línguas. Para Whitney, a língua não é inerente à raça, não é herdada dos antepassados e não se produz espontaneamente no indivíduo. Aprendemos a língua por meio do ensinamento, por meio do contato e da relação. A influência da primeira língua é sempre sentida pela mente ao aprender uma segunda. Segundo Whitney (2010, p. 36),

Quando aprendemos uma nova língua, não fazemos senão traduzir suas palavras para a nossa; as particularidades de sua forma interna, a falta de relações e de proporções entre seus moldes e agrupamentos de ideias e os nossos nos escapam inteiramente.

Partindo do apresentado, visualizamos a importância do pensamento de Whitney para os estudos linguísticos contemporâneos e, mais uma vez, percebemos que a construção do conhecimento é um ir e vir contínuo.

2.5. HUGO SCHUCHARDT

Hugo Schuchardt (1842-1927) foi um pensador alemão que, em contrapartida ao modelo de classificação de línguas conhecido como árvore genealógica, contribuiu para o desenvolvimento da teoria das ondas proposto por Johannes Schmidt (1843-1901). Schuchardt considera a linguagem do ponto de vista social (a língua contextualizada em seu uso) e não do interno (mais cognitivo) e, por isso, critica métodos excessivamente internos que não consideram influências externas e a aplicação de leis genéricas e sem exceções. Para Schuchardt, as mudanças linguísticas não são um processo natural, uma vez que ocorrem por questões políticas, religiosas, sociais etc. Por levar em consideração o político, o social e o religioso na análise das mudanças linguísticas e por abordar pontos que estavam relacionados à diversidade da fala, Schuchardt é considerado um precursor dos estudos da Sociolinguística.

O estudioso em pauta, de uma maneira muito direta, problematiza os princípios propostos pelos neogramáticos com o intuito de apresentar suas incoerências e, a partir daí, lançar suas considerações e apresentar seus postulados. Para Schuchardt, a tentativa dos neogramáticos de sistematizar os processos das mudanças das línguas levou a uma busca incessante pela regularidade absoluta, ou seja, pela procura de leis sem exceções que explicassem toda e qualquer mudança linguística. Para Schuchardt, a regularidade das leis fonéticas é um dogma, uma vez que toda mudança fonética, em algum ponto, é irregular. Segundo Schuchardt, as mudanças ocorrem pela interseção de leis fisiológicas com leis fonéticas e da mistura de dialetos e do efeito de associações conceituais. O funcionamento por associação conceitual é próprio do funcionamento da língua, e não pode ser abstraído como exceção, como consideravam os neogramáticos. Nesse sentido, analogia não pode ser considerada anomalia.

A relatividade espacial e temporal das leis foi criticada pelo pensador alemão, pois as condições históricas não podem ser suspensas ou abstraídas, uma vez que é próprio das línguas serem históricas. Sendo assim, Schuchardt materializa que uma teoria sobre a linguagem que pretenda abstrair os fatores tempo e espaço não serve como teoria de linguagem. Os postulados da igualdade de condições fonéticas e dos estágios de transição são considerados inaceitáveis por Schuchardt, pois, ainda que fosse aceitável a abstração da historicidade, o postulado da regularidade não se sustenta dentro de suas próprias premissas, uma vez que não consegue explicar como as mudanças se propagam internamente.

De uma maneira geral, podemos materializar que Schuchardt, ao desconstruir os princípios dos neogramáticos, que na época foram muito bem aceitos, propõe que a única regularidade está na irregularidade das mudanças. Interes-

sante mencionar o quanto o pensamento de Schuchardt questionou a ideia de rigor científico que circulava em seu contexto. Para Schuchardt, as leis fonéticas propostas pelos neogramáticos não possibilitam maior rigor científico, pois esse rigor reside na observação severa da lei da causalidade, que, por sua vez, evidencia a irregularidade e a impossibilidade de tudo controlar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face às considerações, percebemos que a tentativa de explicações absolutas para os fatos linguísticos ainda circula nos trabalhos de correntes linguísticas atuais, assim como a busca por apresentar estudos que mostrem um rigor científico sinônimo de regularidade e controle absoluto dos fenômenos relacionados à linguagem e à língua.

Diante do materializado, acreditamos que conseguimos atingir o objetivo de nosso trabalho: apresentar a necessidade de conhecermos um pouco sobre a história da Linguística para percebermos como os trabalhos desenvolvidos por pensadores pré-saussurianos contribuíram e continuam contribuindo para a constituição da Linguística como ciência e para a elucidação de que todo e qualquer conhecimento é sempre um retorno ao já-dito e uma construção do jamais dito. Sendo assim, reforçamos que a separação da história da Linguística em fases deve ser interpretada como sendo uma divisão didática que tem como principal objetivo facilitar a compreensão da trajetória dos estudos linguísticos e não como uma representação evolutiva da trajetória histórica da Linguística. A trajetória do conhecimento não deve ser interpretada como estando dividida em blocos estanques e incomunicáveis entre si, e a concepção de evolução deve estar atrelada a transformações e deslocamentos, uma vez que não há progresso linear e contínuo na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- Bréal, Michel. *Ensaio de semântica: ciência das significações*. Trad. Aída Ferrás *et al.* São Paulo: EDUC, 1992.
- Humboldt, Wilhelm von. *Linguagem, Literatura, Bildung*. Organização de Werner Heiderman e Markus J. Weininger. Florianópolis: UFSC, 2006.
- Mendonça, Marcos Felipe da Silva. Teoria da árvore genealógica e teoria das ondas. *Cadernos do CNLF*, vol. XVIII, nº 4 – Diacronia e História. Rio de Janeiro, 2014.
- Pickering, William A. A influência de Darwin na teoria linguística como um prelúdio às abordagens “evolucionárias” no século 21. *Linguagem: teoria, análise e aplicações*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras, 2011.

Schuchardt, Hugo. *Schuchardt contra os neogramáticos*. Organização, introdução, tradução e notas de Maria Clara Paixão de Souza. Campinas: Editora RG, 2010.

Whitney, W.D. *A vida da linguagem*. Trad. Marcio Alexandre Cruz. Petrópolis: Vozes, 2010.

ARTIGO RECEBIDO EM 31/05/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 18/06/2018

RESUMO: O presente trabalho visa trazer à tona a importância do pensamento de alguns intelectuais da fase apresentada como pré-saussuriana com o intuito de evidenciar a necessidade de interpretarmos a trajetória do conhecimento como transformação e deslocamento, e não como progresso. Sendo assim, buscamos, partindo de um recorte, apresentar a necessidade de conhecermos um pouco sobre a história da Linguística para percebermos como os trabalhos desenvolvidos por pensadores pré-saussurianos contribuíram e continuam contribuindo para a constituição da Linguística como ciência e para a elucidação de que todo e qualquer conhecimento é simultaneamente um retorno ao já-dito e a produção de um jamais dito.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística. Fase pré-saussuriana. Ciência.

ABSTRACT: The present article aims to bring to light the importance of the thought of some intellectuals of the phase presented as pre-saussurian, in order to highlight the need to interpret the trajectory of knowledge as transformation and displacement, not as progress. Thus, we seek to present the need to know a little about the history of Linguistics to understand how the works developed by pre-saussurian thinkers contributed and continue contributing to the constitution of Linguistics as a science and to the elucidation that any and all knowledge is both a return to the already-said and the production of the never said.

KEYWORDS: Linguistics. Pre-saussurian phase. Science.

Um problema do estudo do gênero discursivo canção popular brasileira em sala de aula

ORLANDO BRANDÃO MEZA UCELLA

Mestre em Literatura Comparada (UFRN). Professor efetivo de Língua Portuguesa do Município de Natal e revisor de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação a Distância da UFRN. e-mail: orlandoucella@gmail.com

POLLYANNA LIMA DE BARROS

Mestranda em Estudos da Linguagem (UFRN). e-mail: pollybbarbosa@gmail.com



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Conhecendo o terreno dos estudos da canção, especificamente da popular brasileira, nosso leitor saberá que existem inúmeras possibilidades de trabalhar esse tema. Mesmo que conheça pouco a respeito desse estudo, escolhamos duas questões que consideramos fundamentais para traçarmos o início da discussão apresentada no resumo deste artigo, a saber: 1) o que consideramos como canção popular brasileira?; 2) Existe distinção entre canção e poema?

Em primeiro lugar, não pretendemos traçar nenhum esboço definitivo dessa classificação, afinal, acabaríamos por nos debruçar sobre uma discussão, provavelmente vã, uma vez que entendemos que não há uma linha que trace onde começa e onde termina o que é popular e o que é erudito. Em outras palavras, se enveredarmos por esse caminho de tentar definir o que é popular ou não na música, não só mudaremos o foco deste trabalho, como também não chegaremos a lugar algum, uma vez que o próprio conceito de canção ou música popular pode ter outros desdobramentos.

Embora mesmo que não definamos uma noção fechada de canção popular, faz-se necessário tratar deste assunto, uma vez que se trata do gênero discursivo que norteará esta análise. O fato é que as noções dicotômicas (popular *versus* erudito) ou não vêm sendo discutidas por filósofos, estetas e diversos outros estudiosos, variando conforme o momento histórico e a perspectiva de análise, a exemplo de Arnold Hauser, em *Teorias da arte* (1973), que distingue arte superior de arte popular (“música ligeira”)¹.

¹ Mesmo não sendo voltados especificamente para música, podemos citar outros autores

Por mais que outros autores tenham refinado esses conceitos posteriormente, optamos, por hora, pela compreensão do estudioso José Ramos Tinhorão, que em uma de suas primeiras obras, *Música popular: um tema em debate* (2012), trata a canção popular com base na dicotomia urbano *versus* rural. Esse autor compreende a música ou canção popular brasileira como sendo aquela que surge na virada do século XIX e se desenvolve no século XX, cuja raiz veio das classes sociais economicamente menos favorecidas e que foi, ao longo do tempo, ampliando seus autores, público e temáticas. Apesar de hoje termos uma série de fatores que contribuem para o rompimento de limites socioculturais, como esse do “urbano *versus* rural” utilizado por Tinhorão (2012), a música popular brasileira ainda reflete e refrata² traços de sua formação. Em outras palavras, a música popular brasileira ainda traz marcas dessa dicotomia (reflete), mas, ao mesmo tempo, essas marcas foram ressignificadas a tal ponto de não se conseguir mais distinguir limites claros (refrata).

Em segundo lugar, e respondendo agora ao outro questionamento, a relação entre poema e canção é antiga e vem “desde os cantos da Pré-História à música midiaticizada, tanto na cultura de matriz africana (com os *griots*, os *rappers* etc.), como na cultura de matriz eurocêntrica (com os *rapsodos* ou *aedos*, trovadores etc.)” (Ucella, 2014, p. 11). Apesar dessa raiz comum, canção e poema tomaram rumos completamente diferentes. Assim, pode-se dizer que, se no começo a proximidade entre esses dois gêneros era maior, atualmente, são manifestações discursivas regidas por recursos de produção e recepção distintos, por conseguinte, essa proximidade não é mais tão embrionária como no passado distante.

No Brasil, a canção possui um papel importante na construção da identidade, especialmente “quando falamos na canção popular brasileira do final século XIX até o século XXI, e no que diz respeito à forte influência da sonoridade afro-brasileira, como aponta o estudo de Muniz Sodré (1998)” (idem, p. 11). Corroborando com essa ideia de construção da identidade brasileira, Italo Moriconi, em *A poesia brasileira do século XX* (2002), afirma que “na sua face de arte brasileira da palavra, a poesia está, em boa parte, nas letras da música popular” (p. 11).

Levando em consideração essa importância e independência que a canção obteve ao longo do tempo, tomaremos o estudo da canção realizado pelo pesqui-

que trabalham com conceitos/concepções diferentes, como Kiefer (1990), Adorno (2002), Vasco de Mariz (2002) e Raymond Williams (2011).

² Expressões utilizadas pelo Círculo de Bakhtin, as quais Faraco (2009) explica da seguinte forma: “com os signos podemos apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o fazemos sempre de modo refratado. E refratar significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo” (p. 50-51).

sador Lauro Meller na obra *Poetas ou cancionistas?: uma discussão sobre música popular e poesia literária* (2015). Além de outras questões abordadas no livro, o autor trata da distinção entre poema e canção, ou de poeta e cancionista. Meller (2015) deixa evidente a necessidade de se buscar um percurso crítico distinto para se analisar a canção, uma vez que cada um desses gêneros se manifesta de modos distintos. Pensando nessa particularidade da canção, ele se preocupa em apresentar também modelos de análise para o estudo da canção, como, por exemplo, os modelos de análise de Luiz Tatit³ e Philip Tagg⁴.

Apesar de até hoje não haver um consenso de modelo mais adequado para analisar a canção, como já apontou Meller (2015), faz-se necessário ressaltar a importância de se diferenciar poema de canção, uma vez que a canção apresenta características próprias. É justamente esse o nosso ponto de partida: defendemos que a transposição didática⁵ do gênero discursivo canção popular deve atentar para a necessidade de se distinguir a canção do poema ou de se estudar a canção popular de modo a contemplar as características desse gênero adequadamente⁶.

Por fim, antes de estudar, neste breve artigo, a transposição didática da canção popular, traremos à tona um conceito do Círculo de Bakhtin. Para sermos mais exatos, a seguir elucidaremos uma das noções que consideramos cruciais para estudar a transposição didática do gênero discursivo canção popular, a saber: *enunciado concreto*.

A NOÇÃO DE ENUNCIADO CONCRETO

Segundo Bakhtin (2016), em *Os gêneros do discurso*, o enunciado concreto é único e reflete as condições específicas e as finalidades de determinado campo da

³ A análise deste autor é baseada na semiótica greimasiana. Esse tipo de análise deixa como centro a dinâmica da melodia e da letra da canção, desconsiderando todos os outros elementos que possam vir a compor o gênero, como, por exemplo, o ritmo, tanto da própria melodia como dos outros instrumentos.

⁴ Este autor trabalha com o conceito de *musema* e considera as particularidades da canção popular. Seu método de análise busca contemplar os elementos desse tipo de canção, explicitando uma espécie de “sotaque” da música.

⁵ Consideramos como transposição didática o processo de transformação do saber científico para o saber escolarizado. Para que ocorra isso, faz-se necessário tratar do ambiente educativo (simplificando: escola, professor e aluno) e das habilidades pedagógicas do professor em transpor um gênero discursivo do seu lugar de origem para o contexto de escolarização (Almeida, 2007). A grosso modo, nessa perspectiva, considera-se, por exemplo, que ao retirar uma notícia do jornal e colocar em uma atividade avaliativa, esse gênero terá uma outra função além de informar, uma vez que está inserido no contexto de aprendizagem.

⁶ Adiante, esclareceremos o que estamos considerando como uma abordagem “adequada”.

atividade humana. Ele afirma também que a língua “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos por integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (p. 12). Ademais, outra característica do enunciado concreto é que ele não se restringe apenas aos enunciados verbais, pode ser qualquer enunciado (verbal ou verbo-visual-musical) que se encontra em uma situação real de comunicação.

Para esclarecer melhor o que é o enunciado concreto, Bakhtin (2016) recorre à distinção entre enunciado concreto e oração gramatical. Ele diferencia e problematiza a “oração como unidade da língua” e o “enunciado como unidade da comunicação discursiva” (grifos do autor, p. 31). Para o autor, a oração e o enunciado concreto são faces diferentes de uma unidade linguística.

De um lado, temos a oração, entendida como abstração, como algo deslocado de um contexto (situação extraverbal), além de não possuir também relação imediata com enunciados alheios. A oração “tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, leis gramaticais e unidade” (Bakhtin, 2016, p. 33), e isso significa dizer que na oração não há responsividade.

De outro lado, o enunciado concreto, por sua vez, é um ato singular, concretamente situado e emergido de uma atitude responsiva e valorativa. Logo, “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (Bakhtin, 2016, p. 28).

Em suma, o enunciado concreto é aquele que está situado em um contexto real de comunicação: “ele reflete as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [da atividade humana]” (Bakhtin, 2016, p. 11). O gênero discursivo é, para Bakhtin (2016), orientado segundo a estabilidade do conteúdo temático, do estilo e da composição de um enunciado.

Assim, sob essa perspectiva, podemos dizer que não há uma forma fixa para o gênero canção, uma vez que conteúdo, estilo e composição possuem relativa estabilidade. No artigo “Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do Círculo de Bakhtin” (2012), Sílvia Schroeder e Jorge Luiz Schroeder aprofundam essa perspectiva do gênero. Apesar de o Círculo de Bakhtin ter desenvolvido seus principais conceitos com base na linguagem verbal, Sílvia e Jorge Luiz buscaram pontos em comum com linguagem musical. Por conseguinte, tomaremos essa perspectiva bakhtiniana da canção como um pressuposto teórico para este artigo.

O PROBLEMA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA CANÇÃO

Após passar por uma breve contextualização do gênero discursivo canção popular brasileira e da noção teórica que nos balizará, abordaremos as questões centrais do presente trabalho: 1) o contexto de ensino; e 2) o problema principal do estudo da canção em sala de aula.

O contexto de ensino abordado no presente trabalho é do Ensino Fundamental II, sobretudo os anos finais. Deter-nos-emos a uma prática docente recorrente ao se estudar a canção. Contudo, antes de avançarmos com essas questões, cabe ressaltarmos nesta etapa do artigo a complexidade da prática educativa, uma vez que são múltiplos os determinantes que interferem nela, tais como o contexto sociocultural familiar e escolar, bem como os parâmetros organizacionais, institucionais e legais etc.

Segundo Zabala (1998, p. 16), “os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem”. Assim sendo, toda intervenção pedagógica ressaltará, com base em uma perspectiva teórica, um ou mais aspectos desse processo educativo, dando ênfase ao que o elaborador da intervenção considera como relevante para o aprendizado, seja o aluno, o contexto sociocultural, os parâmetros organizacionais, o docente etc. Isso ocorre mesmo nos casos em que a perspectiva teórica não esteja muito clara ou bem definida.

Há desgaste por parte do docente, quando ele, por vezes sozinho, elabora uma intervenção pedagógica que contemple vários elementos do complexo processo educativo para dar as condições ideais de aprendizado. A partir dessa intenção, surgem, por exemplo, os projetos sem um foco específico ou que sobrecarregam a rotina atarefada do professor. Por esse motivo, essa intervenção deve ser bem planejada e avaliada para que não sobrecarregue mais essa rotina, comprometendo o planejamento e, com isso, podendo tornar inviável o aprendizado.

Segundo Zabala (1998), essas são as duas partes de uma intervenção pedagógica, cuja unidade básica é a atividade ou tarefa. Esse autor destaca a importância dessa unidade, uma vez que ela “possui em seu conjunto todas as variáveis que incidem nestes processos [pedagógicos]” (p. 17). Dada a importância desse elemento no processo educativo, deter-nos-emos nessa unidade básica para abordar o gênero discursivo canção popular brasileira, uma vez que é nesse processo de transposição didática do gênero que podemos observar algumas variáveis do processo educativo.

No que diz respeito à segunda e última questão desta seção, passaremos a tratar do problema da canção em sala de aula, e para isso, partiremos da noção geral desse gênero: a canção é um gênero híbrido que conjuga dois tipos de linguagens, a verbal e a musical. Portanto, cantar é, segundo um dos pesquisadores mais expressivos dos estudos da canção, Luiz Tatit (2012)⁷, “uma gestualidade oral, ao

⁷ Esse autor, talvez o mais difundido no meio acadêmico, propõe uma análise por meio das teorias semióticas. Ele considera, como já foi apontado, que a melodia é a identidade da canção. O problema dessa abordagem não está na teoria, mas sim no recorte que ele propõe, uma vez que busca estudar a canção apenas por meio da melodia, desconsiderando assim o ritmo e outros elementos da voz. Isso se reflete no diagrama apresentado por ele para analisar uma canção. Esse problema se equipara ao da delimitação por meio do estudo isolada da face sonora do signo linguístico criticado por Volóchinov em *Marxismo e*

mesmo tempo contínua, articulada, tensa e natural, que exige um permanente equilíbrio entre os elementos melódicos, linguísticos, os parâmetros musicais e a entonação coloquial” (p. 9). Tendo em vista isso e diversos outros estudos acerca do gênero discursivo canção popular⁸, consideraremos a conjugação das linguagens verbal e musical, traço basilar desse gênero.

A partir disso, apresentamos o problema central do estudo da canção em sala de aula: o estudo isolado da letra, deixando de fora a materialidade sonora. Assim, o que ocorre, por vezes, é o estudo voltado apenas para a estrutura dessa letra (métrica, presença de narrador, tipos de eu lírico, rimas etc.). Esse tipo de abordagem se equipara ao que Volóchinov (2017) critica quando trata do isolamento de um determinado aspecto da língua:

O estudo do aspecto sonoro da palavra ocupa um lugar desproporcionalmente grande na linguística, frequentemente dá o tom a ela e, na maioria dos casos, se realiza sem nenhuma ligação com a essência real da língua como signo ideológico (p. 144).

Nesse fragmento, o autor começaria a tratar do objetivismo abstrato, cujo interesse está apenas na “*lógica interna do próprio sistema de signos*” (grifo do autor, p. 163). Com isso, esse tipo de perspectiva tende a centralizar um aspecto da língua, esquecendo, por exemplo, sua natureza dialógica e responsiva.

Apesar de Volóchinov (2017) não abordar o gênero canção, o raciocínio do isolamento de um aspecto da língua é análogo ao do estudo do gênero canção popular supracitado. Por conseguinte, ao se explorar apenas uma parte da canção (a letra da canção) e ignorar a outra parte (os elementos musicais), perde-se parte essencial: deixa de ter valor como signo ideológico.

A seguir, passaremos a apresentar duas obras em que esse processo de isolamento da letra da canção ocorre. O primeiro exemplo é a coleção *Chico Buarque na sala de aula* (2010; 2012), de Tereza Telles. Além de a autora não explicitar o público-alvo principal, se Ensino Fundamental ou Médio, ela deixa clara a intenção de não abordar os aspectos musicais: “O trabalho está exclusivamente voltado para o manuseio da palavra nas canções, por isso, por questões didáticas, elas serão consideradas poemas e a teoria sobre a qual a análise se apoia é a teoria literária” (Telles, 2010). Isso fica evidente nas duas obras, tanto no volume 1 quanto no volume 2.

filosofia da linguagem (2017). Assim, limitar-nos-emos ao conceito de canção apresentado pelo autor e deixaremos de fora deste estudo seu modelo de análise da canção.

⁸ Outros autores igualmente importantes, que reforçam essa compreensão, são: João Batista de Moraes Neto (2009), Joaquim Aguiar (1998), José Miguel Wisnik (1989), José Ramos Tinhorão (1998, 2001, 2009), Luiz Tatit (1986, 2004 e 2012), Santuza (2010 e 2015), Vasco Mariz (2002) etc.

A obra supracitada possui uma contribuição significativa para o tratado do texto em sala de aula, uma vez que a autora aborda em alguns casos o aspecto musical das palavras quando, por exemplo, trata da canção “Roda viva” (1967), de Chico Buarque. A autora afirma na seção “Aspectos formais” que “observa-se que, na linguagem oral, os infinitivos dos verbos, como *mandar* e *parar*, são pronunciados, “mandá” e “pará”, transformando-se, portanto, em oxítonas terminadas em *a*, justificando-se, pois, que rimem com *lá*” (Telles, 2010, p. 12). Além disso, a própria proposta de transposição didática já se constitui como um avanço, dado que esse é a canção popular brasileira de suma importância para a cultura literomusical brasileira. Levando em consideração esses dois pontos, acreditamos que há um avanço, porém ainda muito sutil, na transposição didática da canção, já que Telles (2010; 2012) trata a canção, predominantemente, como um poema.

Considerando que a autora deixa clara sua intenção de tratar a canção como poema, Telles (2010; 2012) acaba tratando o texto literomusical apenas superficialmente. Uma questão básica e muito recorrente de se observar nas propostas de transposição didática é a não explicitação de qual interpretação está sendo utilizada. Se uma canção pode ter inúmeras interpretações/versões e, conseqüentemente, gerar leituras distintas, torna-se essencial durante a intervenção pedagógica explicitar qual a interpretação/versão será estudada. Em todas as propostas, Telles (2010 e 2012) revela a autoria da letra da canção, no entanto, em nenhuma dessas propostas evidencia-se qual interpretação da canção o docente deve trabalhar em sala.

A segunda obra que citaremos como exemplo desse olhar direcionada apenas para um aspecto do gênero é o livro didático (doravante LD) *Universos – Língua Portuguesa: 9º ano* (Pereira; Barros; Mariz, 2015). Esse livro está no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017. Cada capítulo dele aborda um gênero discursivo, e a canção está no capítulo 2, ou melhor, a “letra da canção”, como o próprio livro traz no começo do capítulo. Nesse caso, o LD centraliza o estudo no contexto político-ideológico para tratar do contexto.

É importante destacar que o LD em questão apresenta características igualmente relevantes para compreensão do texto. Uma delas ocorre quando a leitura se volta para o contexto de produção e a construção de sentido a partir disso, como pode-se notar, logo no começo do capítulo, os elementos a serem estudados:

Letra de canção:

- A importância do contexto de produção e de recepção na interpretação da letra
- O papel complementar da melodia na construção dos sentidos da letra

Movimentos musicais e gêneros de canção:

- Bossa Nova
- Jovem Guarda
- Tropicalismo
- Canção de protesto
- *Rock* dos anos 1980

Reflexões gramaticais:

- A coordenação e a subordinação na construção dos sentidos
- Estratégias de referência em canção de protesto
(Pereira; Barros; Mariz, 2015, p. 30)

O foco no contexto abordado nas duas obras, em Telles (2010; 2012) e no LD, não é em si um problema, uma vez que a condição de produção para analisar o sentido está consoante tanto com a noção de enunciado concreto (Bakhtin, 2016), quanto com os PCN (1998)⁹. Assim, esse livro didático considera as canções como um enunciado concretamente situado e emergido de uma atitude responsiva e valorativa. Antes de seguirmos adiante, faz-se necessário citar outra passagem do livro em que se estimula o educando a ter uma atitude responsiva diante do texto, como é o caso, por exemplo, da alternativa “b” da seguinte questão:

14. As atividades feitas até agora nos levam a concluir que “Alegria, alegria” e “Apesar de você” são canções de protesto – canções engajadas com causas sociais e políticas.

[...]

b) Com qual desses tipos de engajamento você se identifica? Explique.

(Pereira; Barros; Mariz, 2015, p. 37)

Essa e outras características do LD podem ser identificadas como consoantes com os documentos oficiais e com a teoria bakhtiniana. Contudo, se a canção popular brasileira é um enunciado concreto, como tratam os documentos oficiais e o Círculo de Bakhtin, devemos, por conseguinte, buscar abordagens que compreendam sua totalidade (temática, estilo e elementos composicionais), uma vez que “eles refletem as condições específicas e finalidade de cada referido campo” (Bakhtin, 2016, p. 11).

Bakhtin (2016) não isola nenhuma das características do gênero para analisar um texto. Corroborando com isso, outro autor do Círculo de Bakhtin, Medviédov (2012) aponta que “a poética deve partir precisamente do gênero”, dado que “o significado construtivo de cada elemento somente pode ser compreendido na relação com o gênero” (p. 193). Em outras palavras, cada elemento que compõe o gênero contribui para a construção do sentido.

⁹ Segundo os PCN (1998), as unidades básicas do processo de ensino de Língua Portuguesa não devem basear-se em uma “análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva” (PCN, 1998, p. 23).

Por esse motivo, a palavra na canção não pode ser vista a partir apenas da modalidade escrita. Sabendo isso, um dos estudiosos da canção, Simon Frith (1996), define a canção da seguinte forma: são “palavras em performance” (p. 166). É importante lembrar que não só as palavras estão intrinsecamente ligadas à produção de sentido e, conseqüentemente, à ideologia (Volóchinov, 2017), mas também a materialidade sonora de um tambor ou de uma guitarra estão necessariamente carregadas de ideologia. Por isso, a escola e sobretudo o educador devem estar preparados para abordar esses elementos em sala de aula quando forem estudar a canção.

Nesse aspecto, o capítulo do LD já se inicia nomeando o gênero como “letra de canção”, e o leitor já deve esperar que o recorte seja dado exclusivamente ao texto verbal. Na contramão disso, elenca-se como objetivo: “O papel complementar da melodia na construção dos sentidos da letra” (2015, p. 30). Com isso, cria-se aqui uma falsa expectativa de abordagem desse tema, uma vez que o livro sequer explica o que é melodia e tampouco esclarece o que chama de “papel complementar” na produção de sentido.

Ademais, como se afirmou anteriormente, o LD se detém na reconstrução do sentido a partir dos elementos externos, como mostra o exemplo a seguir sobre a canção “Alegria, alegria” de Caetano Veloso (1967):

7. Considere, agora, o contexto em que a canção “Alegria, alegria” foi escrita. Lembre-se de que o Brasil estava submetido a um regime autoritário: havia restrições ao direito de ir e vir e, a qualquer momento, as pessoas podiam ser abordadas na rua e acusadas de oposição ao regime.

a) Copie do texto dois versos que fazem referência a esse contexto, desafiando as regras do regime ditatorial.

b) Explique como esses versos se contrapõem aos preceitos da ditadura vigente na época.

(Pereira; Barros; Mariz, 2015, p. 36).

Observe que, nesse exemplo, as duas questões (letras “a” e “b”) direcionam a leitura do aluno para o contexto de produção da canção sem tocar em traços que caracterizam o gênero. Quando não se detém a esses elementos externos, o LD foca nos internos ao texto verbal apenas, como mostra o exemplo a seguir sobre a canção “Desafinado”, de Antônio Carlos Jobim e Newton Mendonça, interpretada por João Gilberto (1959):

5. Releia.

Fotografei você na minha Rolleiflex

Revelou-se a sua enorme ingratidão

a) O que é uma *Rolleiflex*? Que pistas do texto você usou para matar a charada?

b) *Revelou-se*, no contexto, assume dois sentidos. Explique-os.
(Pereira; Barros; Mariz, 2015, p. 35)

Repare que, nesse exemplo, o LD foca a leitura do aluno na compreensão textual, recorrendo a elementos do próprio texto verbal. Essa é uma tendência desse LD e de inúmeros outros voltados para o Ensino Fundamental que buscam trabalhar com o aluno o gênero discursivo canção popular brasileira, a exemplo do livro didático *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* (2015), também do 9º ano.

A ausência de traços que caracterizam a canção não invalida por completo as transposições didáticas apresentadas até o presente momento. As duas propostas de ensino possuem traços interessantes de serem estudados em sala de aula, como já mencionamos. Não obstante, esses traços não são suficientes para a transposição didática desse gênero, visto que a análise apenas do aspecto verbal escrito e do contexto, como já foi mostrado, tratam parcialmente a canção.

Há quem diga: para fins didáticos, é compreensível que se façam tais concessões. Exemplo: tratar a canção como poema; ou analisar apenas a letra da canção, assim como fizeram, respectivamente, Telles (2010; 2012) e Pereira, Barros e Mariz (2015). Esse tipo de argumento não justifica, dado que se for para abordar apenas o texto verbal, no contexto educacional em questão, como se fosse um poema, melhor seria explorar de fato um poema. É evidente que alguns dos recursos de análise do poema podem ser adaptados para a canção, como é o caso de Telles (2010; 2012), ao estudar os aspectos formais e temáticos das canções:

O poema compõe-se de quatro estrofes e uma estrofe/ refrão. Cada estrofe tem oito versos e o refrão tem quatro versos. Quanto à estrutura métrica, prevalecem os versos com oito sílabas métricas; sendo sílabas tônicas a segunda ou a terceira sílaba e a quinta e a oitava sílabas (Telles, 2010, p. 12).

Também é o caso de Pereira, Barros e Mariz (2015), ao utilizar a nomenclatura “eu lírico” em algumas das questões, como a alternativa “b” seguir:

3. Tomando como referência a segunda possibilidade de interpretação, responda.

a) Em que verso começa o conflito?

b) Em que versos o eu lírico procura explicar o novo estilo?

(Pereira; Barros; Mariz, 2015, p. 35)

Nas duas questões supracitadas, nota-se que foram exploradas, respectivamente, a escansão dos versos e a expressão “eu lírico”. Nos dois casos, os estudos

trouxeram elementos de análise próprios do poema. Esses pontos de contato em comum é que fazem com que muitos materiais didáticos, ao propor uma transposição didática, explorem o gênero canção popular de modo equivocados, como foi apresentado neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para esta seção, mesmo sabendo que não há uma resposta definitiva para esse tipo de dilema, deixamos uma única questão: como estudar a canção na sala de aula?

Ao mesmo tempo que apresentamos o problema, trouxemos também o seu contra-argumento: o estudo da canção em sala de aula *não* pode se prender ao estudo da letra da canção isolada de seu material sonoro ou ser tratada como poema. Se a canção é a conjugação das duas linguagens, verbal e musical, não faz sentido explorar apenas um desses dois elementos. Essa prática costuma ser realizada, muitas vezes, por desconhecimento de uma das linguagens ou pela pressa nos planejamentos, dada a rotina sobrecarregada do professor.

Com isso, surge outro problema: considerando que um professor de Letras já tem uma rotina exaustiva de planejamentos, aulas, correções de trabalhos, provas etc., não faz sentido exigir que esse profissional estude música ou faça um curso de graduação para que ele aborde os elementos musicais da canção. Isso é inviável não apenas pela questão da sobrecarga do professor, mas também de currículo, uma vez que em meio a tantos gêneros discursivos o docente pode não querer trabalhar a canção em sala. Não há por que fazer esse tipo de exigência ao professor de Língua Portuguesa.

Sumariamente, abordamos neste artigo traços que consideramos como problemáticos do atual processo de escolarização da palavra cantada. Agora, nesta seção, expomos algumas possibilidades de conteúdos ou de traços da canção a serem abordados. Um caminho introdutório possível de realizar para transposição didática é tratar das seguintes características do gênero:

- geralmente, apresenta mais de um autor/compositor;
- o compositor nem sempre é o intérprete;
- diferentes interpretações geram diferentes sentidos;
- aspectos da oralidade (falada ou cantada).

Nas características acima não colocamos os aspectos musicais, uma vez que essa questão é demasiadamente complexa, e a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica desse tipo exige, ao nosso ver, um esforço multidisciplinar. Ademais, desviaríamos do nosso objetivo central, que é a identificação e a reflexão sobre o problema. Os elementos apontados nesta seção são elementos básicos do

gênero discursivo, que podem ser analisados apenas com a formação em Língua Portuguesa e Literatura.

Outro ponto importante a ser observado é a seleção da canção a ser estudada, uma vez que se traz para o contexto escolarizado um gênero discursivo mais próximo das vivências dos alunos. É claro que a escolha do texto musical também auxilia nessa aproximação, e nesse caso, cabe ao professor observar a realidade de sua sala e a comunidade onde a escola está inserida para fazer a seleção da canção de modo mais adequado. Com isso, permite-se aproximar o aluno do hábito de leitura.

Sobre essa questão do critério de seleção, a estudiosa Maura Penna, em *Música(s) e seu ensino* (2015), ressalta que a escola deve atuar sobre as experiências culturais trazidas pelos alunos sem deixar de lado a música dita como erudita. Para a autora, os dois tipos de manifestações culturais são válidos: ela afirma, de um lado, que “a musicalização, portanto, não deve trazer um padrão musical exterior e alheio, impondo-o para ser reverenciado, em contraposição à vivência do aluno” (Penna, 2015, p. 45), e de outro, que “promover a sua compreensão e manipulação é dessacralizá-la, permitindo que seja apreendida, apropriada, redirecionada ou mesmo recriada” (Penna, 2015, p. 47). Com isso, ressaltamos a importância do critério de escolha da canção a ser estudada em sala, visto que essa seleção deve ser bem feita, caso contrário, a intervenção pedagógica corre o risco de não ser bem sucedida.

Por fim, a transposição didática da canção deve levar em consideração esses elementos básicos do gênero, para que o aluno consiga perceber que há uma distinção entre o poema e a canção, uma vez que o problema do isolamento da letra, no caso da canção, e o desvio desses traços basilares esvaziam o estudo, tornando-o sem sentido.

REFERÊNCIAS

- Adorno, Theodor W. *Essays on music*. California: University of California Press, 2002.
- Aguiar, Joaquim. *A poesia da canção*. São Paulo: Scipione, 1998.
- Almeida, Geraldo Peçanha de. *Transposição didática: Por onde começar?* São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- Bakhtin, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.
- Faraco, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- Figueiredo, Laura de; Balthasar, Marisa; Goulart, Shirley. *Singular & plural: leitura,*

- produção e estudos de linguagem. São Paulo: Moderna, 2015.
- Frith, Simon. *Performing rites: on the value of popular music*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1996.
- Hauser, Arnold. *Teorias da arte*. Lisboa: Editoria Presença, 1973.
- Kiefer, Bruno. *Música e dança popular*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1990.
- Mariz, Vasco. *A canção popular brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2002
- Medviédev, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- Meller, Lauro. *Poetas ou cancionistas?: uma discussão sobre a música popular e a poesia literária*. Curitiba: Editora Appris, 2015.
- Moriconi, Ítalo. *A poesia brasileira do século XX*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- Neves, Santuza Cambraia. *A canção popular no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- _____. *A canção brasileira: leituras do Brasil através da música*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- Neto, João Batista de Moraes. *Caetano Veloso e o lugar mestiço da canção*. Rio Grande do Norte: Editora IFRN, 2009.
- Penna, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- Pereira, Camila Sequetto; Barros, Fernanda Pinheiro; Mariz, Luciana. *Universos: língua portuguesa, 9º ano: anos finais*. São Paulo: Edições SM, 2015.
- Schroeder, Sílvia C. N.; Schroeder, Jorge L. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do Círculo de Bakhtin. *Música em Perspectiva*, 4(2):127-153, 2012.
- Tatit, Luiz. *A canção: eficácia e encanto*. São Paulo: Atual, 1986.
- _____. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- _____. *O cancionista*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- Telles, Tereza. *Chico Buarque na sala de aula: leitura, interpretação e produção de textos*. São Paulo: Editora Vozes, 2010, vol. 1.
- _____. *Chico Buarque na sala de aula: leitura, interpretação e produção de textos*. São Paulo: Editora Vozes, 2012, vol. 2.
- Tinhorão, José Ramos. *Música popular: um tema em debate*. São Paulo: Editora 34, 2012.
- Ucella, Orlando Brandão Meza. *A poética da criouliização em Chico Science & Nação Zumbi: análise de três canções do álbum Afrociberdelia*. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- Volóchinov, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- Williams, Raymond. *Campo e cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- Wisnik, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- Zabala, Antonie. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ARTIGO RECEBIDO EM 04/06/2018; APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM 26/07/2018

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar um problema do estudo do gênero discursivo canção popular brasileira no âmbito da educação básica, sobretudo do Ensino Fundamental II (anos finais). Discutiremos o isolamento da letra da canção como um problema na transposição didática (Almeida, 2007) da canção. Para tanto, demonstraremos isso por meio de dois livros: *Universos – Língua Portuguesa: 9º ano* (Pereira; Barros; Mariz, 2015) e *Chico Buarque na sala de aula* (Telles, 2010; 2012). As principais referências integram três áreas, a saber: 1ª) estudos da canção: Tatit (2004, 2012); Tinhorão (2012) e Meller (2015); 2ª) estudos sobre o enunciado concreto: Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017); e 3ª) estudos sobre a prática educativa: Zabala (1998). Com este estudo, acreditamos evidenciar um problema ainda pouco abordado sobre o estudo da canção em sala de aula, mas que interfere diretamente no processo de transposição didática do gênero canção popular brasileira, como será mostrado a seguir.

PALAVRAS-CHAVE: Canção. Transposição didática. Prática educativa.

ABSTRACT: The objective of this article is to present a problem of the study of Brazilian popular song as a discursive genre in the scope of basic education, especially in the final years of elementary school. We discuss the isolation of song lyrics as a problem in didactic transposition (Almeida, 2007) of the song. To do so, we will demonstrate this through two books: the textbook *Universes - Portuguese Language: 9th grade* (Pereira; Barros, Mariz, 2015) and *Chico Buarque in the classroom*, a collection by Tereza Telles (2010). The main references integrate three areas, namely: 1) song studies: Tatit (2004, 2012); Tinhorão (2012) and Meller (2015); 2) concrete utterance studies: Bakhtin (2016) and Volóchinov (2017); and 3) educational practice study: Zabala (1998). With this study we highlight an issue not yet discussed on classroom song study but which directly interferes on the process of didactic transposition on Brazilian popular song genre as shown below.

KEYWORDS: Song, Didactic transposition, Educational practice.