

REVISTA ALPHIA





Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas

Reitor

Henrique Carivaldo de Miranda Neto

Pró-reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão

Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues

Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças

Pablo Fonseca da Cunha

Coordenadora de Extensão

Adriana de Lanna Malta Tredezini

Diretora de Graduação

Mônica Soares de Araújo Guimarães

Coordenador do Núcleo de Editoria e Publicações

Geovane Fernandes Caixeta

A **Revista 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. **Imagem da capa:** GAUGUIN, Paul. *Vase de fleurs*. 1880. Pintura, óleo sobre tela, 19 x 27cm (Adaptado).

Catálogo na Fonte
Biblioteca Central do UNIPAM

R454 Revista ALPHA [recurso eletrônico] / Centro Universitário de Patos de Minas. – Dados eletrônicos. – Vol. 1, n.1 (nov. 2000)-. – Patos de Minas : UNIPAM, 2000-

Annual: 2000-2015. Semestral: 2016-
Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br>>
ISSN 1518-6792 (impresso)
ISSN 2448-1548 (on-line)

1. Cultura – periódicos. I. Centro Universitário de Patos de Minas. II. Título.

CDD 056.9

ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 2448-1548

Vol. 23, n. 2, ago./dez. 2022

Patos de Minas: Alpha, UNIPAM, v. 23, n. 2, ago./dez. 2022: 1-110



Centro Universitário de Patos de Minas



Núcleo de Editoria e Publicações

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

Editor

Geovane Fernandes Caixeta

Conselho Editorial Interno

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

Conselho Consultivo

Agenor Gonzaga dos Santos (UNIPAM)
Ana Cristina Santos Peixoto (Universidade Federal do Sul da Bahia)
Bruna Pereira Caixeta (Sagah Soluções)
Carlos Alberto Pasero (Universidad de Buenos Aires)
Eliane Mara Silveira (Universidade Federal de Uberlândia)
Elaine Cristina Cintra (Universidade Federal de Uberlândia)
Erislane Rodrigues Ribeiro (Universidade Federal de Goiás)
Fábio Figueiredo Camargo (Universidade Federal de Uberlândia)
Hélder Sousa Santos (Instituto Federal do Triângulo Mineiro)
Helena Maria Ferreira (Universidade Federal de Lavras)
João Bosco Cabral dos Santos (Universidade Federal de Uberlândia)
José Olímpio de Magalhães (Universidade Federal de Minas Gerais)
Luís André Nepomuceno (Universidade Federal de Viçosa – Campus Rio Paranaíba)
Manuel Ferro (Universidade de Coimbra)
Maria Aparecida Barbosa (Universidade Federal de Santa Catarina)
Maria do Carmo Viegas (Universidade Federal de Minas Gerais)
Maria José Gnatta Dalcuche Foltran (Universidade Federal do Paraná)
Mateus Emerson de Souza Miranda (Universidade Federal de Minas Gerais)
Roberta Guimarães Franco Faria de Assis (Universidade Federal de Lavras)
Silvana Capelari Orsolin (Centro Universitário de Patos de Minas)
Silvana Maria Pessoa de Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais)
Sueli Maria Coelho (Universidade Federal de Minas Gerais)
Susana Ramos Ventura (Universidade Federal de São Paulo/ Campus Guarulhos)
Teresa Cristina Wachowicz (Universidade Federal do Paraná)

Revisão

Geovane Fernandes Caixeta
Gisele Carvalho Araújo Caixeta
Rejane Maria Magalhães Melo

Diagramação

Lorrany Lima Silva

EDITORIAL

Neste número da revista *Alpha*, os leitores irão mergulhar na área da linguística, da literatura, da análise do discurso, da pedagogia e da história. Um amplo e diversificado conjunto de textos em prol de um objetivo: socializar conhecimento.

Em “Dissonâncias teóricas em ‘Curso de linguística geral’, de Ferdinand Saussure”, de Fábio Luiz de Castro Dias, os leitores terão contato com uma análise do fenômeno da *dissonância* da teoria de Ferdinand Saussure. O autor compara excertos do *Curso de Linguística Geral* com outros de autoria originalmente saussureana, evidenciando as diferenças constitutivas do pensamento teórico.

Em “Representação da mulher oitocentista em ‘Inocência’, de Visconde de Taunay”, de Luiza Benício Pereira e Luana Micaelhy da Silva Moraes, os leitores irão deparar-se com uma análise da representação feminina oitocentista no romance regionalista *Inocência*, do escritor brasileiro Visconde de Taunay, publicado pela primeira vez no ano de 1872.

Em “O local e o não local de Laura: a noção de paratopia em ‘A imitação da rosa’, de Clarice Lispector”, de Eber Fernandes de Almeida Júnior, Giselda Maria Dutra Bandoli e José Ignacio Ribeiro Marinho, os leitores terão à disposição uma análise do fenômeno da paratopia no conto *A imitação da rosa*, de Clarice Lispector, com destaque a duas espécies de paratopia no texto literário: a de identidade e a temporal.

Em “Pedagogia Empresarial: uma contextualização da atuação do pedagogo em grandes empresas”, de Vitor Sergio de Almeida e Hugo Vieira da Silveira, os leitores irão se informar acerca da pedagogia empresarial e do trabalho do pedagogo na esfera de grandes empresas.

Em “Por uma Pedagogia do Letramento Racial com base na obra ‘O racismo explicado à minha filha’, de Tahar Ben Jelloun”, de Djiby Mané, os leitores terão à disposição um estudo (com base letramento racial) sobre a problemática racial. O autor, para tal estudo, analisa a obra *O racismo explicado à minha filha*.

Em “De pés descalços e com muita fé: a passagem de Hilda Serpa em Rebouças (PR) nos anos de 1960”, de Érica Karina Silva, os leitores terão contato com uma análise sobre a influência que sujeitos ditos “comuns” desempenharam em regiões interioranas do Brasil. A autora faz uma pesquisa sobre a influência da beata Hilda Serpa em Rebouças (PR) nos anos de 1960.

Em “Teorizações foucaultianas nas práticas escolares”, de Charles Arvelos Rocha e Marcos Antônio Caixeta Rassi, os leitores irão deparar-se com uma análise da vigilância em ambientes escolares, com base nas ideias do francês Michel Foucault.

Os leitores, em função da leitura dessa diversidade de textos, poderão se posicionar com solidez e discernimento. É das leituras de textos ricos em conteúdos e bem articulados que brotam ideias sensatas. Os leitores estão em estado constante de aprendizado. A revista *Alpha* é um veículo para a socialização de conhecimento e para a promoção dessas ideias sensatas.

Boa leitura a todos!

GEOVANE FERNANDES CAIXETA
Editor da Revista *Alpha*

SUMÁRIO

Dissonâncias teóricas em <i>Curso de linguística geral</i>, de Ferdinand Saussure.....	08
Fábio Luiz de Castro Dias	
Representação da mulher oitocentista em <i>Inocência</i>, de Visconde de Taunay.....	29
Luiza Benício Pereira	
Luana Micaelhy da Silva Morais	
O local e o não local de Laura: a noção de paratopia em “A imitação da rosa”, de Clarice Lispector.....	42
Eber Fernandes de Almeida Júnior	
Giselda Maria Dutra Bandoli	
José Ignacio Ribeiro Marinho	
Pedagogia Empresarial: uma contextualização da atuação do pedagogo em grandes empresas.....	53
Vitor Sergio de Almeida	
Hugo Vieira da Silveira	
Por uma Pedagogia do Letramento Racial com base na obra <i>O racismo explicado à minha filha</i>, de Tahar Ben Jelloun.....	75
Djiby Mané	
De pés descalços e com muita fé: a passagem de Hilda Serpa em Rebouças (PR) nos anos de 1960.....	91
Érica Karina Silva	
Teorizações foucaultianas nas práticas escolares.....	103
Charles Arvelos Rocha	
Marcos Antônio Caixeta Rassi	

Dissonâncias teóricas em *Curso de linguística geral*, de Ferdinand Saussure

Theoretical dissonances in Course in General Linguistics, by Ferdinand Saussure

FÁBIO LUIZ DE CASTRO DIAS

Graduado em Letras (UFLA)¹

E-mail: castrodias.f.l@gmail.com

Resumo: O nosso artigo objetiva retomar um conjunto de problemas em torno da teoria saussureana, sobretudo no que se refere à sua divulgação no livro *Curso de linguística geral* (CLG). A nossa investigação busca discutir, em primeiro lugar, um certo número de questões referentes à formação e à gênese da vulgata de 1916, de autoria atribuída a Saussure, sempre sob a égide das análises e das considerações de Bouquet (2000), bem como de outros pesquisadores da teoria do genebrino. E, após, almeja dedicar-se a uma sucinta, mas substancial análise do fenômeno da *dissonância* da teoria saussureana, o que se realiza principalmente por meio da nossa comparação entre alguns excertos de CLG e outros de autoria originalmente saussureana, trazidos de maneira direta ou indireta. Com isso, desejamos evidenciar tanto a importância, quanto as diferenças constitutivas do pensamento teórico de Saussure em relação contrastiva a determinados pontos da conjuntura teórica de CLG, assim como, com a nossa discussão, queremos atravessar uma série de questões pertinentes à linguística geral e, em particular, à historiografia linguística.

Palavras-chave: Saussure. Curso de linguística geral. Teoria linguística. Dissonância.

Abstract: This article discusses some aspects of Saussurean theory, especially in *Course in General Linguistics* (CGL). This study firstly discusses certain issues related to CGL's formation, based on Bouquet (2000) and other researchers. Also, it analyzes the phenomenon of dissonance in Saussure's theory, through the comparison between CGL and other works that are from Saussure himself. So, it aims to highlight the importance and the constitutive differences of Saussure's theoretical thinking in comparison to certain points of CGL's theory, and issues related to general linguistics and linguistics historiography are also discussed.

Keywords: Saussure. Course in General Linguistics. Linguistic theory. Dissonance.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Mesmo após mais de cem anos da sua publicação, o livro *Curso de linguística geral* (2012; 2021) – doravante, CLG – suscita-nos uma série de questões, desde as concernentes à possível originalidade dos seus fundamentos e dos seus pressupostos – posição contestada por diversos linguistas, como Koerner (1973) e Bagno (2021) –, às relacionadas às fontes e, logo, às origens de grande parte das suas propostas e das suas teses. Se se trata de um marco fundador do *Estruturalismo* – coisa questionada, por

¹ Membro pesquisador do Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin (GEDISC-UFLA).

exemplo, por Bouquet (2000) –, é uma outra problemática de caráter assaz intrincado, cujas soluções devem ser buscadas por uma posição que leve em consideração um conjunto de análises de natureza diversa – epistemológica, historiográfica, exegetica, etc.

Todavia, que se trata, por um lado, de uma obra de imensa influência nas ciências humanas, linguísticas e sociais do século XX, parece-nos ser algo incontestável, o que se confirma, segundo as observações ou os indícios de Dosse (2018), pela sua referência direta ou indireta tanto por linguistas eminentes, como Émile Benveniste [1902-1976] e Roman Jakobson [1896-1982], quanto por outros pensadores das ciências humanas e sociais, como o antropólogo Claude Lévi-Strauss [1908-2009].

A sua importância, por outro, tornou-se a responsável pelo interesse e, conseqüentemente, pela investigação das suas configurações epistemológicas e metodológicas, dado o conhecimento da natureza complicada de todo processo do seu engendramento. Uma série de trabalhos, assim, começou a emergir-se a partir da década de 1950 (BOUQUET, 2000), justamente quando se despontou uma série de manuscritos tanto de Saussure, quanto dos alunos que assistiram às aulas ministradas pelo genebrino no curso de linguística geral da Universidade de Genebra. A partir daí, muitas problemáticas em relação a *CLG* começaram a aparecer, tomando cada vez mais corpo no universo das discussões acadêmicas em torno da teoria de Saussure.

É com consciência de todas essas questões que nos dedicamos, aqui, à elaboração de considerações sobre uma parte do processo de formação de *CLG*, compreendendo, sobretudo, a sua natureza problemática, bem como o caráter fragmentado e heterogêneo das suas fontes. Ao mesmo tempo, queremos dedicar-nos à demonstração do fenômeno da *dissonância*² ao qual se submeteu a teoria saussureana ao transpor-se para a conjuntura teórica de *CLG*, observando-o como uma consequência do conjunto problemático de vetores formativos do livro de 1916. Para fazê-lo, apresentaremos alguns exemplos, estabelecendo comparações entre o que se encontra em *CLG* e o que está em parte dos textos saussureanos, trazidos diretamente em *Escritos de linguística geral* (2004) – ao qual nos referiremos como *ELG* – e indiretamente pelas análises de Bouquet (2000), à luz das considerações norteadoras do seu entendimento sobre a teoria geral e o projeto teórico de Saussure.

2 SAUSSURE E O LIVRO CURSO DE LINGUÍSTICA GERAL

Quando nos propomos uma compreensão epistemológica, historiográfica e interpretativa das ideias de Ferdinand de Saussure – à luz das várias descobertas relevantes, desde meados da década de 1950, sobre o seu fundamento e a sua gênese –, um conjunto amplo de problemáticas gerais a respeito do livro *CLG* nos é dado. Entre as inúmeras, destaca-se uma como parte das principais: a da formação e da redação do livro

² Não se trata de um conceito especificamente vinculado a uma determinada teoria. Porém, utilizamo-lo com o objetivo de delimitação do fenômeno do *desvio do sentido* tanto da teoria geral, quanto do projeto teórico de Saussure. Todos os problemas por nós mencionados – como distorções, substituições, etc., aos quais nos dedicaremos preliminarmente nas seções seguintes deste artigo, através, inclusive, de exemplos – nos são indícios do fenômeno da dissonância, cujas causas nos parecem ser várias, como tentaremos explicitar de modo introdutório a seguir.

atribuído a Saussure. O linguista genebrino, como nos orienta Bouquet (2000) e Bagno (2021), foi dado como o autor de um livro cuja escrituração não foi exercida, *estritamente*, pelas suas próprias mãos³.

Caso idiossincrático, o livro *CLG* se apresenta sob a assinatura do genebrino, mas se trata de uma obra editada e redigida pelos companheiros acadêmicos de Saussure: os linguistas Charles Bally [1865-1947] – sucessor, aliás, do genebrino na Universidade de Genebra, após a sua morte em 1913 (MEILLET, 2020b) – e Albert Secheyne [1870-1946], com uma participação colaborativa de Albert Riedlinger [1882-1978]. Todo o processo de engendramento da vulgata se deu principalmente a partir das anotações dos cadernos dos alunos de Saussure, referentes aos conteúdos das aulas ministradas pelo genebrino no curso de linguística geral na Universidade de Genebra entre os anos de 1907 e 1911⁴ (BOUQUET, 2000; DEPECKER, 2012). Curioso detalhe no acontecimento amplo de formação de *CLG*: às aulas dadas por Saussure, apenas Riedlinger compareceu como aluno, exceto às do último curso, de 1910 a 1911, a partir do qual se concebeu, no entanto, a maior parte da redação final de *CLG* (BAGNO, 2021).

Até o momento anterior à sua ascensão à cadeira da disciplina de linguística geral, Saussure, após a sua volta de Paris a Genebra, dedicava-se à ministração, nas palavras de Bouquet (2000, p. 62), “[...] de cursos clássicos de linguística indo-europeia – história, fonologia, gramática, lexicologia – mas ensinava também dialetologia, linguística geográfica, além de história da versificação francesa e de literatura alemã”, o que nos mostra uma grande parte das escolhas e dos interesses de Saussure no universo acadêmico em geral. Em muitos aspectos, o linguista se encontrava, como o exímio comparatista e o excelente sanscrita que era (BOUQUET, 2000), em sua zona de conforto. Dedicava-se às disciplinas pelas quais mais se interessava, segundo os seus próprios relatos (MEILLET, 2020a)⁵.

³ Apenas dois livros escritos por Saussure se publicaram: *Memorial sobre o sistema primitivo das vogais indo-europeias* e *Sobre o emprego do genitivo absoluto em sânscrito*. Mas nos alerta Bouquet (2000, p. 62-63, grifo do original): “em toda a sua carreira, ele não produziu, parece, uma única obra, nem mesmo um artigo científico, motivado apenas pela perspectiva de uma publicação: *Mémoire* e a monografia sobre o *emprego do genitivo absoluto em sânscrito* são trabalhos universitários obrigatórios; quase todos os artigos curtos publicados entre 1877 e 1912 são contribuições às *Mémoires de la Société de linguistique*, obrigatórias também pelo fato de ele pertencer à dita Sociedade (e essas contribuições foram interrompidas com a volta a Genebra); o resto é composto de raras participações em obras miscelênicas – sempre por deferência ou amizade”.

⁴ Segundo o detalhamento de Calvet (1977), Saussure dedicou-se à ministração dos seus cursos nas seguintes datas: de janeiro de 1907 a julho de 1907, de novembro de 1908 a junho de 1909 e de outubro de 1910 a julho de 1911.

⁵ Aliás, havia um descontentamento por parte de Saussure em relação à elaboração de um material escrito sobre linguística geral. Esse sentimento se manifesta, segundo a sua própria voz, na sua carta a Meillet (MEILLET, 2020a). Toda a preocupação de Saussure com as questões gerais se inscreve, todavia, no movimento da sua *consciência epistemológica* (BOUQUET, 2000) em relação aos fundamentos e aos problemas da ciência da linguagem. Foi a partir daí que começou a se formar o seu projeto de revisão conceitual, terminológica e metodológica da linguística da sua época. Contudo, a empreitada saussureana, de acordo com as orientações de Bouquet (2000), não se estabelece como um fim em si mesmo. Ao contrário, o objetivo precípua da sua reflexão sobre

Ter-se tornado o responsável pela disciplina de linguística geral, portanto, tratou-se de um acontecimento contingente, cuja emergência se inscreve, porém, no curso histórico do desenvolvimento da sua trajetória acadêmica e intelectual. O que nos interessa, no entanto, é o fato de as reflexões saussureanas sobre os problemas gerais da linguagem – isto é, uma discussão referente à linguística geral –, sob a ordem do seu *projeto teórico* (BOUQUET, 2000), tornaram-se parte constitutiva de uma atividade empreendida pelo genebrino de modo deliberado, e aliava-se ao movimento reflexivo da sua consciência epistemológica (BOUQUET, 2000) em relação às problemáticas gerais da linguística da sua época.

A partir de um conjunto de trabalhos de análise epistemológica, historiográfica e exegética em relação a CLG – depois, sobretudo, do aparecimento de inúmeros manuscritos de Saussure no decorrer da década de 1950 (BOUQUET, 2000) –, deu-se o início a uma revisão sistemática de vários pontos da teoria divulgada pelo livro de 1916. Assim, uma série de distorções, substituições, cortes, apagamentos e alterações em relação ao conteúdo do pensamento saussureano passaram a evidenciar-se cada vez mais (DEPECKER, 2012), o que pode se explicar, de maneira imediata, por uma série de condições de dissonância no processo de formação e de redação de CLG. Isso nos mostra, logo, como o livro de 1916 trata-se de uma vulgata – no sentido de texto de divulgação – que mais realizou uma espécie de divulgação fragmentada da teoria geral e do projeto teórico do genebrino, como nos orienta Bouquet (2000), do que uma apresentação clara e direta do que objetivava Saussure.

Bouquet (2000, p. 13), por exemplo, já nos diz sobre CLG, logo no início do seu prefácio: “[...] essa obra oferece, por outro lado, um reflexo deformado do pensamento que pretende divulgar, falseando, sob dois importantes aspectos, as notas do curso e os manuscritos de Saussure em que se apoia”. Depecker (2012, p. 13, grifo do original), por sua vez, afirma-nos: “para chegar a esse conjunto construído foi, portanto, necessário

as questões gerais referentes à linguagem tratou-se de um meio e de uma necessidade, cuja razão de ser se encontrava na colocação, segundo a lógica do linguista genebrino, dos fundamentos gerais da linguística sobre os trilhos considerados científicos por ele – da gramática comparada em particular, segundo os *critérios galileanos* de cientificidade (BOUQUET, 2000), e, ao mesmo tempo, da linguística geral. Isso se tratava de uma condição, logo, para o estabelecimento de um outro fim: uma correta análise comparativa das línguas. Isto é, a sua reflexão geral sobre a linguagem se deu como necessária na medida em que se estabeleceu como um meio para uma mais adequada apresentação dos fundamentos definidores e norteadores da epistemologia e da metodologia de uma ciência linguística – e do comparatismo, por conseguinte –, o que se encontra, desde o princípio, na base da consciência epistemológica do genebrino (BOUQUET, 2000). De acordo com a sua carta a Meillet, a terminologia *inerte* da linguística se constituía como um óbice à colocação da *língua* enquanto o verdadeiro objeto de análise e de consideração da linguística, um problema cujas consequências se podiam mensurar em diversos equívocos dos trabalhos da sua época. É a partir desse seu raciocínio fundamental que se regulava a sua atividade de reflexão sobre a linguística geral (MEILLET, 2020a). Mas, sobre o seu descontentamento, fiquemos com as palavras do linguista genebrino: “isso acabará, malgrado meu, num livro em que, sem entusiasmo nem paixão, explicarei por que não há um só termo empregado na linguística ao qual eu atribua um sentido qualquer. E será somente depois disso, confesso, que poderei retomar meu trabalho no ponto em que o tinha deixado” (MEILLET, 2020a, p. 263).

aos redatores do *Curso* ampliar, harmonizar, comentar. As substituições entre as anotações dos estudantes e a reconstituição feita pelos redatores são, de fato, quase permanentes [...]. E, por fim, Calvet (1977, p. 19) refere-se a “[...] certas passagens que foram inventadas pelos editores...”.

No entanto, a maior parte dos equívocos e das contradições encontrados na conjuntura teórica de *CLG* ou se resolvem ou se elucidam, de acordo com o entendimento de Bouquet (2000), à luz de uma adequada análise interpretativa das ideias do genebrino, a partir, sobretudo, do que é apresentado nos seus manuscritos, assim como nos originais dos cadernos dos seus alunos⁶. Mas isso só se torna possível a partir de uma assunção do que Bouquet (2000) compreende ser o projeto teórico – ao qual nos referiremos a seguir – pelo qual se caracteriza a reflexão saussureana. É assim que nos começa a elucidar-se uma parte substancial das posições teóricas de Saussure, especialmente no que se refere à redação absoluta e definitiva da sua teoria geral sobre as questões da linguagem – isto é, sobre a sua linguística geral –, posicionamento, contudo, que se aliava ao seu descontentamento – patente nos relatos dos seus contemporâneos mais próximos, como a seu amigo Meillet, segundo vimos – com relação a uma empreitada teórica de magnitude tão grande e exaustiva⁷.

A partir de uma análise orientada, porém, dos manuscritos do genebrino e dos seus alunos, a reflexão e o trabalho de Saussure, que não se resumem a *CLG* – no qual se reflete, porém, de diversos modos –, mostram-se como muito importantes dentro do espectro de organização conceitual e metodológica da linguística, segundo um projeto teórico no qual se articulam diferentes *configurações discursivas* (BOUQUET, 2000). Tratava-se de uma atividade de revisão epistemológica e metodológica da ciência da linguagem, aliada a um *projeto programático*, que se constituiu graças à clara consciência epistemológica de Saussure sobre a sua atividade intelectual, bem como do que o genebrino entendia ser os inúmeros problemas da linguística da sua época. Como muito bem nos mostra Bouquet (2000, p. 96), “a incontestável originalidade do linguista genebrino reside em ter chegado com sucesso a uma síntese epistemológica de conceitos metodológicos esparsos”.

Em relação aos problemas linguísticos com os quais se envolveu Saussure, poderíamos citar uma série de exemplos, mas isso se colocaria para além dos objetivos

⁶ Em língua portuguesa, uma parte considerável e, portanto, acessível dos manuscritos do genebrino encontra-se no livro *Escritos de linguística geral* (2004), conforme mencionamos na introdução deste artigo.

⁷ Trata-se de uma posição do genebrino claramente externada também por Meillet. Segundo o linguista francês, os editores e redatores de *CLG* “[...] tomaram a decisão ousada de fundir num todo as três redações e construir, por assim dizer, com as fórmulas e os exemplos de F. de Saussure, o livro que o mestre não tinha feito, que provavelmente jamais teria feito” (MEILLET, 2020b, p. 257, grifo nosso). Interessantemente, Meillet não reconheceu, na vulgata atribuída a Saussure, a totalidade correta das ideias da teoria saussureana, com a qual esteve em contato nos anos nos quais fora aluno do genebrino em Paris. Isso nos indica como a reflexão de Saussure sobre as questões gerais da linguagem vinha se esboçando desde a sua atuação como professor na capital francesa, de 1876 a 1878 (JOSEPH, 2012). Para o linguista francês, *CLG* é uma “[...] adaptação do ensino oral fugaz e no qual não se sabe se os detalhes que seriam criticáveis vêm do autor ou dos editores” (MEILLET, 2020b, p. 260, grifo nosso).

imediatos do nosso texto. Todavia, um pode ser-nos ilustrativo da posição do genebrino. À época de sua atuação, havia uma perspectiva neogramatical que advogava a dupla natureza da *palavra* e da *língua*, e que se ligava estritamente à compreensão da regularidade do fenômeno fonológico das línguas a partir do postulado das *leis fonéticas*, cujos pressupostos se alicerçavam, em grande medida, nos estatutos epistemológicos das ciências naturais. Isso fazia com que a parte fonológica da língua, regida como seria por leis mecânicas, pudesse ser assimilada à história natural, associada, sobretudo, a uma física (BOUQUET, 2000). Dois dos nomes mais representativos dessa posição – e que, de modo particular, estavam muito relacionados a essa temática – são os dos linguistas alemães Karl Brugmann [1849-1919] e Hermann Osthoff [1847-1909], ambos integrantes do movimento denominado Neogramatical (BOUQUET, 2000) – *Junggrammatiker*, mais corretamente traduzível por Jovens Gramáticos, segundo Bagno (2021).

De acordo com o entendimento de Bouquet (2000), com o postulado das leis fonéticas, enquanto uma tentativa de explicação da regularidade fonológica das línguas, os neogramáticos reacenderam a chama de uma querela complexa, cuja origem se encontra estruturada na tradição comparatista do início do século XIX. É com essa tradição que se reconciliou a neogramática. Contudo, tratava-se de uma perspectiva marcada por uma intrínseca ambiguidade. Segundo Bouquet (2000, p. 86-87),

[...] o motivo dessa ambiguidade pode ser formulado da seguinte forma: se o fato da regularidade estipulado pelos neogramáticos é verídico (e ele o é por definição, no enunciado deles), sua análise deixa de lado o objeto epistemológico correspondente a esse fato. O objeto epistemológico escapa aos neogramáticos precisamente porque eles definem esse objeto como produto de uma ordem híbrida: ao mesmo tempo natural ('físico-mecânica') e ordem espiritual ('psicológica'). Sendo o domínio psicológico o das exceções às mudanças físico-mecânicas, e sendo a lei físico-mecânica enunciada de maneira a ser irrecusável, segue-se que a controvérsia sobre as mudanças fonológicas se apóia unicamente sobre as exceções 'psicológicas' às mudanças mecânicas.

Opondo-se à solução neogramatical para esse problema, a posição de Saussure, apoiando-se em Hermann Paul [1846-1921], um dos primeiros a afirmar categoricamente a natureza psicológica dos componentes das línguas (BAGNO, 2021), fundamenta-se sobre a *epistemologia galileana* para a afirmação da natureza psicológica não somente da face semântica das línguas, mas também do seu componente fonológico. E, nas palavras de Bouquet (2000, p. 93), forma-se aí “[...] uma distinção entre substância (fonética) e forma (fonológica): a distinção que fundamenta o caráter psicológico da realidade linguística”. Ou seja, o *fonema* não mais é entendido, por Saussure, como uma unidade físico-mecânica (como uma entidade apenas fisiológica e física). Ele é, agora, uma unidade de natureza psicológica e de caráter formal, que integra um determinado sistema no qual ganha a sua função e a sua validade. É aí que se situa uma parte da

origem da distinção clássica entre *fone* e fonema, que se tornou dominante na tradição estruturalista da linguística do século XIX.

Além do mais, ao colocar o componente fonológico na ordem do espírito, Saussure não só se opôs à solução neogramatical, como principalmente reconfigurou toda a problemática: primeiro, retirou a questão fonológica das configurações mecanicistas das ciências naturais da sua época, o que nos evidencia como Saussure apresentava-se como um epistemólogo bastante consciente da *natureza espiritual – humanística*, diríamos hoje – das ciências linguísticas; segundo, tornou possível a compreensão da síntese entre o componente fonológico e o aspecto semântico das línguas, ambos colocados no mesmo plano – na ordem psicológica –, como uma articulação entre *unidades psicológicas*, evitando o hibridismo da perspectiva dos neogramáticos; e, terceiro, abriu caminho para o entendimento do postulado da natureza puramente psicológica não só das línguas, mas de todo e qualquer sistema semiológico que opere com unidades formais recortadas de substâncias específicas – cores, gestos, etc. Isso nos demonstra como Saussure não só se filiou aos primeiros pressupostos gerais desenvolvidos por Paul sobre a natureza psicológica das unidades da língua, mas, principalmente, como realizou um desdobramento muito importante e particular dessa perspectiva.

Voltando à nossa discussão anterior sobre a teoria saussureana divulgada pela vulgata de 1916, quando nos referimos particularmente à sua redação, um outro problema se torna incontornável às nossas considerações: é-nos muito difícil uma delimitação absolutamente precisa dos textos específicos sobre os quais se baseou a escrituração desse livro, o que se trata de um ponto agravante entre as várias da série de questões emergentes de todo o processo do seu engendramento. Segundo Calvet (1977, p. 18, grifo do original),

[...] após a sua [de Saussure] morte, Charles Bally e Albert Sechehaye redigiram o que se tornou o *Curso de Linguística Geral*, a partir dos cadernos de anotações de L. Caille, L. Gautier, P. Regard e A. Riedlinger para os dois primeiros cursos, Mme Sechehaye, G. Dégalier e F. Joseph para o terceiro.

Como afirmáramos – e já é de conhecimento geral em nosso campo científico –, o livro *CLG* foi editado e redigido por Bally e Sechehaye, e somente, portanto, a partir de parte dos textos, tanto do genebrino – apenas algumas notas esparsas, não muito claras (DEPECKER, 2012; BAGNO, 2021) – quanto, principalmente, dos seus alunos, cujos conteúdos se referem aos cursos ministrados por Saussure, de janeiro de 1907 a julho de 1911 (BOUQUET, 2000; CALVET, 1977). Mas, como nos orienta Calvet (1977), a principal base para a redação final do livro de 1916 se estabeleceu a partir dos textos dos alunos, todos concernentes ao que foi discutido sobretudo no terceiro curso⁸, cujo plano

⁸ Por hipótese, desenvolvida por Calvet (1977), a escolha dos editores possa ter recaído aí, quiçá, por terem acreditado que o terceiro curso pudesse se tratar de uma síntese final da teoria saussureana, o que vem se revelando como um equívoco claro diante da natureza outra do seu conteúdo em relação aos dos dois primeiros cursos.

geral, no entanto, nem sequer foi seguido estritamente por Bally e Sechehaye (CALVET, 1977). Portanto, foi da natureza heterogênea das suas fontes manuscritas que se derivou o fenômeno da heterogeneidade dos fundamentos formativos de *CLG*, o que se mostra nos diversos problemas manifestos na sua conjuntura teórica – ambiguidades, inconsistências, flutuações, etc. (BOUQUET, 2000). Logo,

[...] os redatores tiveram de examinar as anotações manuscritas de Saussure que tinham à disposição e selecionar, fundir, retocar as anotações dos estudantes. Fazer, portanto, continuamente escolhas. E é claro que a interpretação dos redatores do *Curso de linguística geral* está constantemente em ação. As deformações se multiplicam. Portanto, a vontade dos redatores de fazer da obra um conjunto coeso os levou a lhe dar uma ordem particular (DEPECKER, 2012, p. 12, grifo do original).

Como consequência, Bally e Sechehaye deram uma ênfase, guiando-se pelo conteúdo geral do terceiro curso, a apenas uma parte do projeto teórico pelo qual se caracterizou a reflexão geral do pensamento linguístico de Saussure, impondo a *CLG*, conseqüentemente, uma *lógica* e uma *racionalidade* cujos sentidos adequados apenas podem se revelar a partir do todo teórico do projeto articulado pelo genebrino. Nas palavras de Bouquet (2000, p. 14, grifo do original), “[...] a razão que ordena o sistema acabado do *Cours* é a de um discurso homogêneo: o discurso de *uma pura epistemologia programática da ciência da linguagem*”, epistemologia, aliás, derivada das duas anteriores e necessárias configurações discursivas do projeto teórico do genebrino, e cuja significação teórica mais geral se forma a partir da articulação de uma série de conteúdos teóricos – epistemológicos, metafísicos e metodológicos, segundo Bouquet (2000) – das outras duas primeiras – conteúdos, a propósito, categoricamente determinantes do todo, que se apresentam como inter-relacionados na estrutura das condições de possibilidade dos demais da terceira configuração discursiva.

Apesar de ambos os editores e redatores de *CLG* terem-se dedicado a um trabalho de síntese considerável, se nos atentarmos, sobretudo, para as condições gerais de produção da sua empreitada, a dissonância das ideias e das teses de Saussure nos parece tratar-se de um fenômeno inegável. Com o escopo de criação de uma síntese acabada da teoria saussureana, a atividade de edição e de redação de Bally e Sechehaye fundamentou-se em um determinado critério axiológico⁹, cuja consequência foi uma maior atribuição de valor ao conteúdo do terceiro curso, como nos orientou Calvet (1977), em detrimento relativo das discussões empreendidas pelo genebrino nos seus dois primeiros. Esse procedimento levou Bally e Sechehaye, assim, a uma falta de consideração das proposições teóricas das outras duas outras configurações discursivas (BOUQUET, 2000), sobre as quais se embasa, de acordo com Bouquet (2000), uma parte substancial do edifício geral do projeto teórico de Saussure. Tudo se deve, portanto, “[...] à própria gênese do livro e à falta de uma personalidade intelectual única que pudesse conferir coerência teórica à edição das ideias expostas ali” (BAGNO, 2021, p. 356).

⁹ Aqui, o termo axiológico, de modo abrangente, refere-se à noção de valor.

De maneira geral, a posição de Bally e Sechehaye, logo, tratou-se de uma atitude metodológica estruturada sobre um critério axiológico. Segundo a nossa leitura das considerações de Bouquet (2000), a consequente desconsideração de ambos se incidiu sobre as discussões nas quais se dedicou Saussure à explanação de uma importante parte das suas reflexões, que nos parece ser preambular às considerações esboçadas no seu terceiro curso. De fora, ficaram, assim, os conteúdos pelos quais se delimitam as duas primeiras configurações discursivas do projeto saussureano: a configuração de *uma epistemologia da gramática comparada* e a de *uma reflexão filosófica, de caráter metafísico, sobre a linguagem* (BOUQUET, 2000). São duas configurações complementares, que se articulam necessariamente para a fundamentação da terceira, que se coloca, de certa forma, como uma decorrência – e não uma síntese – das duas anteriores. De acordo com a concepção de Bouquet (2000), toda a teoria saussureana se fundamenta no entrecruzamento das duas configurações discursivas, cuja desdobramento relativo seria a terceira: *a de uma epistemologia programática da ciência da linguagem* (BOUQUET, 2000)¹⁰. Consequentemente,

¹⁰ Não nos dedicaremos a uma explicação minuciosa da natureza das três configurações discursivas do projeto saussureano segundo Bouquet (2000), primeiro porque se trata da totalidade da discussão empreendida pelo analista e filósofo francês, cujo desenvolvimento ocupa todo o plano da sua obra; e, segundo, porque se trataria de uma atividade que nos demandaria um grande volume de escrita, e que se colocaria para além dos nossos objetivos imediatos. Quando Bouquet (2000) se refere a epistemológico e a metafísico, quer dizer-nos que a proposição referida pelo primeiro termo se liga *ao saber positivo*, isto é, àquele passível de verificação empírica, e, pelo segundo, *a um saber não positivo*, ou seja, não verificável empiricamente, mas que se coloca como uma condição *a priori* para a determinação e para a regulação do primeiro. Trata-se de uma questão, além de muito complexa, bastante extensa, à qual não conseguimos nos dedicar agora. Contudo, podemos considerar cada configuração discursiva em sua natureza genérica. A da epistemologia da gramática comparada refere-se às reflexões saussureanas nas quais se apresentam os conceitos centrais do comparatismo sob uma análise rigorosa, com a finalidade de estabelecimento das condições de possibilidade da ciência comparatista. Na da metafísica da linguagem, encontram-se delimitadas todas as discussões filosóficas de Saussure a respeito da linguagem em geral. É quando o seu pensamento se vincula à tradição racionalista, bem como a uma série de concepções filosóficas sobre a linguagem (BOUQUET, 2000). E, por fim, a epistemologia programática da linguística trata-se da configuração discursiva na qual se enquadraria a já mencionada “[...] síntese epistemológica de conceitos metodológicos esparsos” (BOUQUET, 2000, p. 96) do genebrino, cujo fim seria a fundamentação de uma linguística geral e uma consequente fundamentação de uma metodologia mais adequada à atividade comparatista. Além do mais, uma prova do interesse do genebrino pela questão epistemológica encontra-se no seguinte excerto citado por Bouquet (2000), no qual se equivale *filosófico* a epistemológico: “esse será para sempre um assunto de reflexão filosófica, que durante um período de cinquenta anos a ciência linguística nascida na Alemanha, desenvolvida na Alemanha [...], não tenha tido jamais nem mesmo a veleidade de se elevar ao grau de abstração que é necessário para dominar de um lado *o que se faz*, de outro lado, em que *o que se faz* tem uma legitimidade e uma razão de ser no conjunto das ciências [...]” (SAUSSURE, 1894, como citado por BOUQUET, 2000, p. 88, grifo do original). A menção do genebrino *ao que se faz* lembra-nos o movimento abstrato, pela reflexão, de colocação da atividade científica da linguística sob análise e suspensão, enquanto a referência à sua *legitimidade e razão no conjunto das ciências* leva-nos para o cerne da necessidade de investigação epistemológica *do que se faz* em face

[...] dessas três configurações discursivas distintas, a homogeneização imposta pelos redatores do *Cours* se dá decisivamente através de supressões: supressão da pregnância (metafísica) da “base semiológica”, que no entanto é longamente discutida na introdução do segundo curso, supressão sistemática da temática “filosófica” das aulas e dos escritos, como também supressão ou ocultação de enunciados que colocam claramente os critérios epistemológicos da ciência comparatista, assim como os da ciência linguística esboçada. Além disso, a apresentação feita por Bally e Sechehaye dos conceitos cardeais da linguística saussureana – como a teoria do arbitrário ou a teoria do valor –, sujeita a ambigüidades e até mesmo a contra-senso, participa dessa homogeneização artificial (BOUQUET, 2000, p. 14, grifo do original).

A posição dos editores e redatores de *CLG* nos é demasiado complexa e parece-nos se tratar do epicentro de uma parte considerável dos processos de dissonância da teoria saussureana. Primeiro, por derivar-se de uma atitude interpretativa em relação a um certo número de anotações fragmentadas – dos alunos do genebrino, sobretudo –, que não se articulam em um todo organizado (CALVET, 1977). Sobre o conteúdo das aulas de Saussure, incidiu-se a atitude interpretativa dos seus alunos. Em seguida, houve o ato interpretativo dos colegas do genebrino sobre o conteúdo já interpretado nas anotações dos alunos de Saussure, seguido por um processo de escrituração – um outro ponto de criação de dissonâncias – de uma obra de síntese, a partir de uma lógica e de uma racionalidade responsáveis pela homogeneização geral citada por Bouquet (2000).

Segundo, por tratar-se de um atitude axiológica de ambos, graças à qual se tornou possível, além do mais, a inserção de um conjunto de assertivas de autoria de Bally e de Sechehaye na conjuntura teórica de *CLG*, o que se deriva, segundo o nosso entendimento, do raciocínio seguido por ambos em relação ao conteúdo apresentado nas anotações dos alunos de Saussure. Hoje, conseguimos, a partir de estudos exegéticos e historiográficos da teoria saussureana, chegar a um entendimento razoável em relação ao fato de existirem muitas afirmações autorais de Bally e de Sechehaye em *CLG*, como, segundo Bagno (2021), a famigerada frase final do referido livro: “a linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (SAUSSURE, 2021, p. 319). À citada afirmação de *CLG*, encontra-se associada, a propósito, uma nota de Bagno, tradutor e comentador da edição da qual nos utilizamos, de acordo com a qual

[...] muito se tem discutido a respeito dessa última frase do Curso, que não poucos estudiosos atribuem aos editores do livro e não ao próprio Saussure. De todo modo, ela

da apresentação das suas condições de possibilidade, pelas quais se determinaria o seu pertencimento ou não a um espectro de cientificidade, segundo um certo número de critérios.

serviu de mote ao empreendimento estruturalista em sua tentativa de estudar a língua como uma ‘coisa em si’, como uma imanência, independente da dinâmica social em que se movem seus falantes. [...] essa frase, publicada em 1916, retoma quase literalmente as palavras publicadas quase um século antes por Bopp em seu livro sobre a conjugação verbal nas línguas indo-europeias, o que denota uma linha contínua de concepção acerca do que pode ser uma língua. Para Schleicher, citado nominalmente nesse trecho final, a língua também era concebida como algo fora de seus falantes, mas, na esteira de um darwinismo mal assimilado, como um organismo vivo que nasce, cresce, entra em decadência, se degrada e morre. Mudam-se os tempos, mudam-se as metáforas: de organismo vivo a língua passou a ser vista como um ‘sistema’, autorregulado e autorregulador, capaz de ser estudado somente por meio das relações opositivas (dos valores, segundo a terminologia empregada no Curso e tomada, como já dito, diretamente de Whitney) que suas partes mantêm entre si. Tentar eximir Saussure da responsabilidade pela enunciação dessas palavras não exime, contudo, o resto do livro por ter tratado a língua em si e por si mesma [...] (BAGNO, 2021, p. 319).

A nossa compreensão encontra-se em concordância com o entendimento de Bagno: se a frase final de *CLG* trata-se de uma afirmação autoral de Bally e de Sechehaye, que se vincula à tradição comparatista de Franz Bopp [1791-1867] (BAGNO, 2021), não é, de todo, um posicionamento incoerente com a construção das significações teóricas pelas quais se define e se especifica o conceito de língua no restante da vulgata de 1916. Portanto, pode tratar-se de uma assertiva autoral, mas nos parece ser decorrente ou derivada das considerações teóricas gerais de *CLG*. Além do mais, uma acepção semelhante se apresenta, em maior ou em menor grau, em parte dos manuscritos de autoria de Saussure. Entre as inúmeras passagens, destaca-se um excerto das notas de Saussure para o seu segundo curso, de 1908 a 1909, que se dispõe da seguinte maneira: “a língua, *coisa em si* sem relação com a massa humana existente, é indissolúvelmente ligada à massa humana” (SAUSSURE, 2004, p. 258, grifo nosso). A referência à língua como uma entidade em si mesma, herança dos mais tradicionais sistemas metafísicos do nosso Ocidente (BAGNO, 2021), é-nos clara, o que não nos dá margens para quaisquer equívocos em relação à posição de Saussure em determinado momento da sua trajetória intelectual – posição da qual se pode ter decorrido, aliás, a afirmação autoral de Bally e de Sechehaye.

Tendo em vista a complexidade subjacente à formação de *CLG*, cabe-nos agora uma análise comparativa de alguns pontos da teoria saussureana sobre os quais se incidiu um determinado grau de dissonância, a partir de uma aproximação entre um certo número de excertos de *CLG* e outros de *ELG*, livro no qual se encontra compilada uma parte substancial dos textos autorais do genebrino, sob a orientação elucidativa de Bouquet (2000).

3 DOIS EXEMPLOS DE DISSONÂNCIA

Dois exemplos que se ligam e se referem a dois dos mais importantes componentes do conjunto sistemático¹¹ da teoria de Saussure tornam-se incontornáveis para um maior aprofundamento da nossa compreensão da dissonância ao qual se submeteu a teoria saussureana ao transpor-se para *CLG* pelo trabalho de edição e de redação de Bally e de Sechehaye. Vamos a eles.

3.1 O CONCEITO DE SIGNO LINGUÍSTICO

O primeiro refere-se à ambiguidade e à flutuação das significações teóricas do conceito de *signo*, tanto nos textos dos alunos de Saussure, quanto nas anotações manuscritas do genebrino, questão à qual não se atentaram ambos os editores e redatores quando se prestaram à elaboração de *CLG*. De acordo com as análises interpretativas de Bouquet (2000), o problema envolve-se com a definição teórica do conceito de *arbitrariedade* – de *arbitrário*, especificamente –, em cujas proposições se manifesta a maior parte das imprecisões características do conceito de *signo*. De acordo com Bouquet (2000), nas dezesseis referências ao conceito de *arbitrário* em *CLG*, não encontramos um mínimo nível de similaridade com as passagens dos cadernos dos alunos de Saussure, o que já nos mostra, além da flutuação que envolve a definição do conceito de *signo*, a incongruência da qual se reveste o de *arbitrariedade*. Além do mais, em nove das mencionadas dezesseis passagens, manifesta-se o problema referente à flutuação da significação teórica do conceito de *signo*.

Tudo se dá graças ao próprio uso impreciso de Saussure do termo *signo* no decorrer das suas aulas e das suas anotações, dado o caráter em formação da sua reflexão à época de ministração das suas aulas. Assim, “de um lado esse termo designa a entidade lingüística global composta de uma face fonológica e de uma face semântica; de outro lado ele designa apenas a face fonológica” (BOUQUET, 2000, p. 228-229). Ainda sobre o assunto, Bouquet (2000, p. 232, grifo do original) nos diz: “com efeito, nesses 9 casos eles mantêm o termo *signo* – que remete, no contexto de seu livro, à entidade global – enquanto que, nos manuscritos, a ocorrência desse termo, anterior à introdução do par *significante/significado*, denota claramente *significante*”.

Ou seja, a depender do manuscrito – e, conseqüentemente, do período determinado da disciplina ministrada pelo genebrino –, não só o uso do termo *signo* se encontra impreciso nos textos dos alunos e de Saussure, como nos parece haver uma inconsistência na determinação mesma da significação teórica que reveste esse termo e que o caracteriza como um conceito, ora se referindo – nos primeiros cursos, sobretudo

¹¹ Entendemos toda e qualquer teoria como um conjunto sistemático no qual se articulam, delimitando-se e determinando-se complementar e reciprocamente, os seus componentes necessários, que são, basicamente, conceitos, ideias, teses, proposições, categorias, princípios, axiomas, etc. Quando nos prestamos ao entendimento da teoria saussureana, procuramos analisá-la segundo esse quadrante delimitador – e que, porém, não será muito explorado neste nosso texto –, que muito nos auxilia na compreensão da organização sistemática de toda arquitetura epistemológica e metodológica das suas concepções teóricas gerais.

– apenas à face sonora, que se denominou, em seguida, *imagem acústica*, isto é, *significante*, ora à globalidade formada pela associação entre este e o *significado*.

Curiosamente, a mesma imprecisão, quando nos tornamos cientes da sua existência, aparece-nos em um certo número de proposições no início da vulgata de 1916. Duas nos dão um vislumbre suficiente dessa problemática. A primeira proposição se encontra no terceiro capítulo de *CLG*. De acordo com ela, uma língua se define como um “[...] sistema de *signos distintos* correspondentes a *ideias distintas*” (SAUSSURE, 2021, p. 53, grifo nosso). Ora, o fato de a noção de *ideia*, no contexto geral dos manuscritos dos alunos e do genebrino, equivaler-se ao de *conceito* e, posteriormente, ao de significado (BOUQUET, 2000), evidente nos é o uso impreciso da expressão *signos distintos* na citação mencionada de *CLG*, na qual pode se referir tanto à face fonológica da unidade global, ou seja, ao *significante*, quanto à totalidade formada por *significante* e *significado*, cuja realidade semiológica é determinada pela sua associação ao conceito linguístico enquanto um recorte do amplo espectro da *substância ideal*.

Na segunda proposição, que se encontra no mesmo capítulo, afirma-se a equivalência ou a identidade entre o signo linguístico e a imagem acústica na seguinte passagem: “o ponto de partida do circuito está no cérebro de uma [pessoa], por exemplo, *A*, onde os fatos de consciência, que chamamos de conceitos, se acham associados às representações dos *signos linguísticos ou imagens acústicas que servem para sua expressão*” (SAUSSURE, 2021, p. 54-55, grifo nosso). Segundo a hipótese de Bouquet (2000), ao fundamentarem-se sobre uma pequena parte final do terceiro curso, na qual se afirma e se consolida o conceito de signo enquanto uma totalidade formada por um *significante* e um *significado*, Bally e Sechehaye, então, exerceram uma *homogeneização retrospectiva* (BOUQUET, 2000).

Daí, nas citações anteriores, manifestar-se uma referência ambivalente a signo – caso da primeira – ou a sua equivalência à unidade *significante* – imagem acústica, no exemplo do segundo excerto –, uma acepção apresentada e discutida pelo genebrino, segundo Bouquet (2000), sobretudo nas aulas dos seus dois primeiros cursos. Portanto, tratava-se de um período no qual ainda não se submetera o conceito de signo à sistematização final de Saussure, a partir da qual, portanto, esse termo passou a designar a globalidade constituída pelo *significante* e pelo *significado*¹². Com efeito, a dissonância teórica estende-se para o conceito de arbitrário:

[...] sua tríade [dos editores e redatores] retrospectiva *signo, significante, significado* tem aqui como efeito imediato e perverso distorcer o pensamento saussureano, pois o

¹² Até chegar a uma maior precisão terminológica em relação à *entidade concreta* da língua – isto é, ao signo enquanto uma unidade global –, Bouquet (2000) fala-nos que as escolhas do genebrino muito oscilaram. Nas palavras do filósofo e linguista francês, “é forjado um neologismo, *sema*, para designar as duas faces da entidade global – apoiado, ele também, em neologismos que designam essas faces separadamente: *apossema* ou *soma* para o *significante*; *contrassoma*, *antissoma* ou *parassoma* para o *significado*” (BOUQUET, 2000, p. 229, grifo do original). Tratava-se de uma questão de primeira ordem da qual Saussure, de acordo com Bouquet (2000), tinha consciência. E é essa imprecisão terminológica ainda a responsável, enquanto um outro epicentro da dissonância da teoria saussureana, pelos equívocos em relação ao conceito de arbitrário.

texto de 1916 dá a impressão de que as aulas se referem, ao falar do *arbitrário do signo*, a uma propriedade global da entidade linguística, enquanto que ao contrário, em todas essas passagens, o linguista genebrino se coloca estritamente do ponto de vista do significante para afirmar que este não tem nenhuma ligação analógica com o significado que representa¹³ (BOUQUET, 2000, p. 232, grifo do original).

Essas flutuações às quais nos referimos também nos são dadas, por exemplo, em trechos demasiado ambíguos de autoria do próprio Saussure. A propósito, no tópico 6 de *Novos item* (sic), que se encontra em *Item e aforismos* em *Escritos de linguística geral* (2004), aparece-nos uma passagem ambivalente de autoria do genebrino, na qual nos parece esboçar-se uma possível fixação, porém, do seu conceito de signo enquanto uma entidade total. Em todo o referido excerto, a equivalência entre signo e significante, por um lado, quase se torna possível, o que pode se dever ao caráter aberto e em formação da reflexão saussureana à época. Mas, por outro, essa possibilidade se dissipa, quando principalmente nos atentamos à integridade da discussão proposta em relação às *realidades semiológicas* – portanto, que extrapolam o âmbito linguístico, mas que o englobam por tratar-se a linguística, segundo a sua perspectiva, de uma disciplina semiológica (SAUSSURE, 2004; 2021). Aliás, realidades essas compreendidas, à época do genebrino, como somente relacionadas à significação, e não ao signo em sua totalidade, como enunciou Saussure em sua síntese. Eis a citação em sua inteireza:

Item. Quando se diz “signo”, imaginando-se, falsamente, que ele poderá, depois, ser separado à vontade de “significação” e que designa apenas a “parte material”, nada se teria a aprender, senão considerando que o signo tem um limite material, com a sua lei absoluta, e que esse limite já é, em si mesmo, um signo, um portador de significação. É, portanto, inteiramente ilusório opor, em qualquer instante, o signo à significação. São duas formas do mesmo conceito do espírito, visto que a significação não existiria sem um signo e que ela é apenas a experiência às avessas do signo, assim como não se pode cortar uma folha de papel sem cortar o avesso e o direito desse papel com a mesma tesourada (SAUSSURE, 2004, p. 87-88).

Nessa passagem, a aceção de Saussure afirma-se categoricamente: não se pode separar o signo de um dos seus constituintes fundamentais, que é a sua significação, sob o pretexto metodológico de isolá-lo da sua materialidade – que, no espectro do pensamento do genebrino, pode ser entendida como a face significante do signo, a se referir especificamente, assim, a uma forma, e não a uma substância (BOUQUET, 2000).

¹³ Não nos adentraremos nas questões minuciosas sobre o arbitrário em Saussure. Caso o nosso leitor se interesse, a nossa recomendação é o livro de Bouquet, que nos parece tratar-se de uma das mais adequadas obras sobre a teoria saussureana.

E, contrariamente, não se poderia fazê-lo em benefício da afirmação segundo a qual o signo se refere apenas à parte material da realidade semiológica. O signo, sem a sua significação, torna-se uma abstração absoluta, uma vez que o determinante dos seus limites – inclusive, materiais – é a sua significação. Trata-se da manifestação da ideia da *dupla articulação* no nível do signo enquanto a realidade – equivalente à unidade (BOUQUET, 2000, p. 243-244) – precípua da semiologia e, conseqüentemente, da linguística.

Ainda mais, Saussure se refere, ao mesmo tempo, à importância do *fato semântico* para a reflexão linguística e semiológica, cuja dimensão se mede, nos textos saussureanos, ao apresentar-se a significação – o fato semântico – como o delimitador metodológico das unidades concretas da língua: “é a significação que cria a unidade, ela (a unidade) não existe antes: não são as unidades que estão lá para receber uma significação” (BOUQUET, 2000, p. 245). Nesse sentido, o que se assevera de mais importante, portanto, é a natureza irreduzível da relação de dependência entre a significação e o signo – e, por extensão, entre o significado e o significante no interior do signo –, que se manifesta como não só o avesso da sua parte material – material no sentido de forma, tal qual estabelecido pela reflexão do genebrino (BOUQUET, 2000) –, mas, sobretudo, como o fato pelo qual se determinam metodologicamente os limites das unidades ou das realidades linguísticas e semiológicas, isto é, os signos.

3.2 FALA E SINTAGMAÇÃO

O nosso segundo exemplo, que se desdobrará nos problemas conseqüentes que atingem a ideia de sintagmação, refere-se às variações das significações teóricas do conceito de *fala*, que se opõe, de modo sistemático e contínuo, à ideia de língua na conjuntura teórica de *CLG*. Basicamente, duas conceituações se apresentam justapostas no contexto da vulgata, sem se imbricarem em uma síntese, dada, talvez, a natureza fragmentada das notas nas quais se esboçam as suas definições, bem como o caráter aberto da reflexão saussureana à época. De acordo com Bouquet (2000), aplicam-se duas significações teóricas ao referido conceito: ora é definido enquanto um *ato de fonação*, ora como um *ato de sintagmação*.

A primeira definição, em grande medida, associa-se ao conceito de língua enquanto um sistema fonológico, uma derivação do plano teórico da epistemologia da gramática comparada de Saussure, segundo a qual se constata, então, a empiricidade do fato fonológico (BOUQUET, 2000). A segunda remete-se ao fato lógico-gramatical da sintagmação, na qual se determinam os valores – valor, particularmente, *in praesentia* –, das unidades presentes a partir das suas combinações e das suas organizações em sintagmas. Ambas se constituem, na concepção de Bouquet (2000), como sentidos derivados, portanto, de heterogêneas perspectivas metafísicas, diferentes em suas origens¹⁴.

Dois exemplificações. No terceiro capítulo de *CLG*, deparamo-nos com a associação e, também, a equivalência entre a noção de fala e a de fonação no seguinte trecho: “a fonação de uma palavra, por menor que seja, representa uma infinidade de

¹⁴ Origem sempre no sentido de fundamento.

movimentos musculares extremamente difíceis de conhecer e de figurar” (SAUSSURE, 2021, p. 58). Um pouco antes no mesmo capítulo, a fala, no entanto, apresenta-se sob a significação teórica de sintagmação, em uma oposição radical ao conceito de língua, em ligação estreita, em contrapartida, à ideia de fonação: a fala define-se como “1º as combinações pelas quais o falante utiliza o código da língua com vista a exprimir seus pensamentos; 2º o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações” (SAUSSURE, 2021, p. 57).

O aludido problema apontado por Bouquet (2000) nos aparece mais concreto nos exemplos que evocamos. No final de tudo, trata-se de uma justaposição inarticulada de duas significações teóricas, sem que se apresente, no contexto de *CLG*, uma relação ou uma síntese entre ambas para, subsequentemente, uma definição e uma especificação, em um construto teórico mais amplo, do conceito de fala enquanto um componente sistemático da teoria saussureana.

Além do mais, decorre-se daí uma questão epistemológica e metodológica, que encontra a sua expressão na separação radical entre a língua e a fala em *CLG*: dada a sintagmação como um fenômeno da língua – e esta deve, segundo a lógica da vulgata, abdicar-se do fato contingente da fala para se delimitar como um objeto da linguística (SAUSSURE, 2021) –, como à fala pode se admitir o fato lógico-gramatical? Em *CLG*, outorga-se sobretudo à língua a lógica de funcionamento do fato sintagmático, assim como de todo sintagma enquanto forma prévia dada. Não se trata, como está em diversas passagens dos textos manuscritos apresentadas por Bouquet (2000), de um processo composicional e organizacional das unidades sintagmáticas – signos, palavras, frases, etc. – por meio da fala. Em *CLG*, ao contrário, o fato lógico-gramatical, isto é, sintagmático, apresenta-se sob uma dupla definição, ao especificar-se principalmente, em primeiro, como um repositório já dado de *formas sintagmáticas*: “[...] é preciso atribuir à língua, não à fala, todos os tipos de sintagmas construídos sobre formas regulares” (SAUSSURE, 2021, p. 183).

Todavia, o sentido da relação *in praesentia*, nos manuscritos, é outro. Segundo Bouquet (2000, p. 275), “[...] o sentido lógico-gramatical, ou seja, o de uma combinação de signos, é destinado a não suportar a oposição ao conceito de ‘língua’ aplicado a um ‘tesouro de signos’”, uma vez que a sintagmação só se realiza no plano das possibilidades combinatórias, a partir das estruturas anteriores e das organizações prévias da língua, para a determinação do *fato semântico*, dado que as *entidades abstratas* – as sintáticas, do domínio sintático –, necessárias para a instauração do fato semântico, realizam-se apenas através das entidades concretas – os signos, do domínio sígnico. A sintagmação, assim, é a manifestação da interação entre o léxico e a sintaxe, no domínio de articulação entre a língua e a fala. Além do mais, Bouquet (2000, p. 276, grifo do original) adverte-nos que, “desde que se considere a *fala* como uma combinação de signos – em outras palavras, como uma sintagmação –, *podemos criticar uma separação entre língua e fala*. Não apenas podemos, mas devemos: o próprio Saussure nos convida a isso”.

Com uma série de consequências epistemológicas e metodológicas em relação à teoria saussureana, a escolha de Bally e de Sechehaye, por hipótese, tenha-se determinado se baseando precipuamente na significação teórica de língua como um *tesouro*, isto é, um depósito de entidades formais em relação ao qual caberia ao falante –

e à fala, por conseguinte – apenas uma *instanciação* – dado o caráter *coercitivo* do sistema linguístico –, o que se corrobora, por um lado, com certas anotações manuscritas dos alunos de Saussure¹⁵, mas não, por outro, com a definição da noção de *faculdade de coordenação* da qual se decorre a sintagmação. É o que nos fala Bouquet (2000, p. 276, grifo do original):

É certo que os signos de uma língua, considerada num ponto teórico do tempo, constituem uma lista fechada; mas essa lista possui, precisamente pela dita “faculdade de coordenação”, ou seja, graças às propriedades sintáticas da linguagem, o poder de autogerar uma instabilidade incessante, uma *deformação virtual* de seus conteúdos, resumindo, uma *criatividade* indissociável de sua própria natureza.

Com efeito, a língua não pode se reduzir apenas a um conjunto estruturado de unidades, pois, de acordo com Bouquet (2000, p. 277, grifo do original), baseado em uma anotação de um manuscrito autoral de Saussure para uma das suas aulas, “[...] ‘a faculdade de coordenação’ deve ser *acrescentada ao fato do signo* para se chegar à concepção da língua”. Portanto, a sintagmação nos aparece, agora, como um *processo sintático*, de natureza psíquica – o que se encontra em concordância com a concepção psíquica do signo do genebrino, aliás (BOUQUET, 2000, grifo do original) –, que se realiza na fala, sobretudo, mas sem se perder da língua.

Por conseguinte, a sintagmação trata-se do quadrante no qual se torna possível a intersecção entre a fala e a língua, dado o fato, na concepção de Bouquet (2000, p. 278), de colocar-se como *transversal tanto às unidades da língua quanto às da fala* – isto é, aos domínios sígnico e sintático. É, assim, um princípio de “[...] organização homogênea [...]” (2000, p. 278), pelo qual se estabelecem as composições e as organizações, desde as unidades menores – morfemas e palavras – até as maiores – frases. E, colocada, na epistemologia programática do genebrino, a fala como o motor das mudanças linguísticas (SAUSSURE, 2012; 2021), a sintagmação torna-se o meio através do qual se causa a mudança da língua, ou seja, é a razão do contínuo desequilíbrio sincrônico.

A posição analítica e interpretativa de Bouquet (2000) se valida, por exemplo, diante de uma nota manuscrita de Saussure. Ela nos auxilia também no entendimento das condições epistemológicas de determinação da fala, ainda nos ancorando em Bouquet (2000), não só em relação, segundo a definição de *CLG*, ao eixo das relações

¹⁵ Como citado por Bouquet (2000, p. 276, grifo do original), “um dicionário e uma gramática são uma imagem admissível da língua, esse depósito de imagens acústicas”. Mas essa concepção torna-se possível apenas no que se refere à face fonológica da língua, segundo o que é discutido por Bouquet (2000). E isso nos é evidente se nos atentarmos para os componentes organizados no referido depósito: *imagens acústicas*. Ou seja, parece-nos que a referência de Saussure se restringe apenas ao que se chama, na fonologia atual, de unidades fonológicas, isto é, aos fonemas de uma língua, limitados em sua quantidade e dispostos em sua relação no sistema linguístico. Todavia, apresenta-se uma concepção mais ampla, em outras passagens, na qual se abarca o signo linguístico em sua totalidade, quando à língua se aplica a definição de *tesouro*, própria, segundo Bouquet (2000), da tradição clássica da lexicografia.

sintagmáticas – *fala efetiva* –, mas, ao mesmo tempo, ao das *relações associativas* – *fala potencial* –, em uma afirmação sintética na qual o segundo eixo se liga, segundo o nosso entendimento, à concepção de língua como um depósito, e que nos evidencia, portanto, o quadrante de interseção entre a língua e a fala. Nas palavras de Saussure (2004, p. 58, grifo do original),

Nós denominamos *sintagma* a fala efetiva,
 – ou a combinação de elementos contidos numa seção da
 fala real,
 – ou o regime em que os elementos se encontram ligados
 entre si por sua sequência.

Por oposição à *prallélie* ou fala potencial, ou coletividade
 de elementos concebidos e associados pelo espírito, ou
 regime no qual um elemento leva uma existência em meio
 a outros possíveis¹⁶.

Parece-nos se outorgar à fala, segundo essa nota manuscrita, duas formas de interação com a língua, uma efetiva e uma possível, tanto pela sintagmação quanto pela associação, em oposição ao modo como a mesma questão se configura descoordenadamente na conjuntura teórica de CLG, na qual ambos os processos se referem ora apenas à língua, ora, de maneira muito imprecisa, ao *discurso* – entendido, aqui, como fala. Trata-se de uma definição baseada nas oscilações das significações teóricas de sintagma e de associação, cuja causa se assenta na natureza diversa e fragmentada dos textos sobre os quais se basearam Bally e Sechehaye, bem como no caráter oscilante da reflexão linguística de Saussure.

Como consequência, encontram-se justapostas duas compreensões básicas – e, entre si, diversas, mas complementares – da ideia de relação sintagmática. A primeira refere-se à noção de sintagma enquanto uma forma predeterminada, de existência prévia à fala, o que se confirma pela concepção geral de Saussure sobre a língua enquanto um tesouro. A essa concepção, associa-se a negação da possibilidade de atribuição do fato sintagmático à fala. Nesse sentido, sintagma define-se enquanto *produto*, uma espécie de *modelo formal* que compõe o sistema da língua.

A segunda, no entanto, refere-se à “[...] nossa faculdade mental [...]” (SAUSSURE, 2021, p. 181), e liga-se ao exercício do discurso, isto é, da fala. Trata-se da noção primária de relação sintagmática à qual se dedicou Saussure (BOUQUET, 2000). E, segundo CLG, é uma faculdade indispensável à vida de uma língua (SAUSSURE, 2021). De acordo com a noção de sintagmação enquanto uma faculdade, “[...] no discurso, as palavras contraem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações

¹⁶ Curiosamente, a primeira definição, tanto a de fala efetiva quanto a de potencial, refere-se mais a uma espécie de *faculdade*, no sentido de *capacidade* ou de *condição* de realização, respectivamente, da sintagmação e da associação, em oposição ao seu *resultado* ou ao seu *produto*, mais evidente na segunda. Veja o nosso leitor como, concomitantemente, Saussure orienta-nos em relação à *natureza espiritual* – espiritual no sentido de *psicológico* – da sua noção de *prallélie*, que, cá, interpretamos como uma predefinição da ideia da relação associativa apresentada em CLG.

baseadas no carácter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos de uma vez” (SAUSSURE, 2021, p. 181)¹⁷.

Em suma, duas significações teóricas justapõem-se na conjuntura de *CLG*, sem qualquer vislumbre de uma síntese clara. Enquanto a primeira compreensão liga-se à concepção de produto formal, a segunda vincula-se à acepção de faculdade. Nesse sentido, uma distinção nos é de extrema importância: o termo sintagma, sem se desligar da faculdade sintagmática, refere-se mais ao que se encontra consubstanciado no sistema da língua, enquanto sintagmação remete-se à faculdade mental, ao exercício, na fala, do fato lógico-gramatical.

Como consequência, aparece-nos mais uma dissonância na teoria saussureana em *CLG*, a partir da qual nos é possível a observação do alto grau de complexidade dos problemas em torno da autoria e da formação da vulgata atribuída a Saussure. Além do mais, torna-se possível à nossa percepção como, no caso do nosso segundo exemplo, o fenómeno da dissonância estende-se por uma série de componentes, desde o conceito de fala à noção de sintagma, cujas significações teóricas, em *CLG*, encontram-se marcadas por um forte grau de ambiguidade, devido, em grande medida, à natureza da empreitada realizada por Bally e Sechehaye, ao carácter impreciso da reflexão de Saussure durante a ministração dos seus cursos – imprecisão agravada pela transposição do seu ensino oral para uma anotação escrita (primeiro, pelos seus alunos e, segundo, pelos editores e redatores de *CLG*) – e à heterogeneidade e à fragmentariedade das fontes primárias sobre as quais se baseou o trabalho de formação de vulgata de 1916.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nos fica como considerações finais é um conjunto aberto de questões, cujos significados se estruturam a partir das discussões empreendidas pelas nossas análises e pelas nossas considerações. Mais de cem anos depois da sua publicação, o livro *Curso de linguística geral* ainda nos desperta questionamentos incontáveis, assim como nos lança constantemente para a zona da dúvida, o que nos é uma prova demasiado importante do seu impacto (positivo ou negativo) sobre uma imensa parte da tradição da linguística no Ocidente – bem como do conjunto maior das ciências humanas e sociais –, mesmo com os sérios problemas encontrados na sua composição.

Como nos foi dado a ver, a própria gênese da vulgata de 1916 encontra-se inserida em um entrecruzamento complexo de vetores formativos muito problemáticos, o que se torna parte constitutiva do processo de dissonância da teoria saussureana ali divulgada. Mesmo se tratando de um trabalho elogioso de tentativa de síntese de parte da reflexão de Saussure, o esforço de Bally e de Sechehaye não deixou de coordenar-se no interior de um conjunto de possibilidades. Ao se orientar por uma determinada atitude metodológica, a escolha de ambos, contudo, fundamentou-se em um critério axiológico graças ao qual se dedicaram à seleção de um certo número de anotações dos alunos do genebrino referentes, em sua maioria, aos conteúdos discutidos por Saussure no seu terceiro curso. Daí, conseqüentemente, derivou-se uma maior ênfase dada a uma

¹⁷ Nesse excerto, a ideia de sintagmação associa-se à noção de *linearidade do significante* (SAUSSURE, 2021).

das três configurações discursivas do projeto teórico saussureano, o que se reflete na lógica e na racionalidade impostas por ambos os editores e redatores aos textos manuscritos, com a finalidade de construção de uma síntese acabada, tal como nos evidenciou Bouquet (2000).

Pelos dois exemplos principais apresentados na nossa análise, conseguimos vislumbrar, em parte, o grande problema enformado pelo fenômeno da dissonância ao qual se submeteu a reflexão saussureana ao transpor-se para a edição elaborada por Bally e Sechehaye. Tanto em relação ao conceito de signo, quanto ao de fala – e, assim, à ideia de sintagmação –, há um certo grau de ambiguidade e de imprecisão na conjuntura teórica de CLG. As suas significações inserem-se em um espectro de oscilações, o que se deriva, primeiro, do caráter aberto da reflexão saussureana durante as suas aulas, bem como, segundo, da natureza fragmentada da qual se revestiu a sua teoria nas anotações dos seus alunos, sobre as quais se baseou, terceiro, a empreitada de Bally e de Sechehaye. Assim, compreendemos, de modo geral, que os problemas de CLG decorrem-se sobretudo da heterogeneidade e da fragmentariedade das suas fontes, da mesma forma como estrutura-se sobre a natureza interpretativa e a atitude metodológica dos seus editores e redatores.

Por fim, um ponto nos é incontornável: devemos referir-nos a um Saussure de CLG não como uma remissão estrita e necessária ao linguista genebrino enquanto um *sujeito pessoal e intelectual* que deu uma unidade teórica ao seu pensamento, mas, sim, como uma menção a um *sujeito epistemológico*, isto é, a uma *representação* de um sujeito cuja constituição se dá enquanto um determinado posicionamento teórico – isto é, epistemológico e metodológico –, determinado através do conjunto sistemático da sua teoria. É um sujeito que se apresenta formado, portanto, a partir das suas definições teórico-metodológicas, no plano sistemático, em relação a determinados fenômenos, como aquele a quem se remete todo o universo de significações teóricas ali formado. É, também, um lugar dissonante do *sujeito Saussure* enquanto uma articulação entre o autor pessoal e o autor teórico, que se fundamenta, como vimos, em fragmentos dos manuscritos nos quais se revela uma parte considerável – mas não total – da teoria saussureana. Consequentemente, não só a teoria de Saussure se submeteu ao fenômeno da dissonância no circuito de formação da vulgata de 1916, mas, sobretudo, o próprio sujeito epistemológico de Saussure, questão intrincada a ser discutida em futuros trabalhos.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. Posfácio: excuro crítico para uma leitura incontornável. In: SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução, notas e posfácio de Marcos Bagno. São Paulo/SP: Parábola, 2021, p. 322-378.
- BOUQUET, S. **Introdução à leitura de Saussure**. Trad. Carlos Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo/SP: Cultrix, 2000.
- CALVET, L. **Saussure: pró e contra - para uma linguística social**. Trad. Maria Elizabeth Leuba Salum. São Paulo/SP: Cultrix, 1977.

DEPECKER, L. **Compreender Saussure a partir dos manuscritos**. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

DOSSE, F. **História do estruturalismo: o campo do signo, 1945-1966**. Vol. I. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo/SP: Editora Unesp, 2018.

JOSEPH, J. **Saussure**. Oxford University Press, 2012.

KOERNER, E. **Ferdinand de Saussure: Origin and Development of his Linguistic Thought in Western Studies of Language. A Contribution to the History and Theory of Linguistics**. Vieweg + Sohn GmbH, 1973. ISBN-13: 978-3-528-03706-2. e-ISBN-13: 978-3-322-85606-7. DOI: 10.1007/978-3-322-85606-7.

MEILLET, A. Carta de Ferdinand de Saussure a Antoine Meillet, 1894. *In*: MEILLET, A. **A evolução das formas gramaticais**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo/SP: Parábola, 2020a, p. 261-263.

MEILLET, A. Resenha de Antoine Meillet do Curso de linguística geral de Ferdinand de Saussure. *In*: MEILLET, A. **A evolução das formas gramaticais**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo/SP: Parábola, 2020b, p. 257-260.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye. Trad. Marcos Bagno. São Paulo/SP: Parábola, 2021.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo/SP: Cultrix, 2012.

SAUSSURE, F. **Escritos de linguística geral**. Organização e edição de Simon Bouquet e Rudolf Engler. Trad. Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo/SP: Cultrix, 2004.

Representação da mulher oitocentista em *Inocência*, de Visconde de Taunay

Representation of nineteenth-century women in Inocência, by Visconde de Taunay

LUIZA BENÍCIO PEREIRA

Mestra em Literatura e Interculturalidade (UEPB)
E-mail: luizabencilio14@gmail.com

LUANA MICAELHY DA SILVA MORAIS

Mestra em Literatura e Interculturalidade (UEPB)
E-mail: luanam0716@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar a representação feminina oitocentista no romance regionalista *Inocência*, do escritor brasileiro Visconde de Taunay, publicado pela primeira vez no ano de 1872. Para a pesquisa, foi feita revisão de literatura: Candido (1999), Costa (2013), Cruz e Oliveira (2012), Marques-Pereira (2009), Miguel e Biroli (2013), Oliveira (2009), Prado (2013), Silva (2008), Verona (2007), Zolin (2009), Marques (2015), entre outros. O tratamento dos dados foi de natureza qualitativa. Os resultados apontaram que a personagem feminina Inocência representa as mulheres oitocentistas, sua condição sociocultural e socioeconômica em uma conjuntura falocêntrica e patriarcal que coloca a mulher em uma posição de subordinação.

Palavras-chave: Literatura Brasileira. Representação feminina. Regionalismo. Visconde de Taunay.

Abstract: The present work aims to analyze the nineteenth-century female representation in the regionalist novel *Inocência* by the Brazilian writer Visconde de Taunay, first published in 1872. For the research, was conducted a literature review: Candido (1999), Costa (2013), Cruz and Oliveira (2012), Marques-Pereira (2009), Miguel and Biroli (2013), Oliveira (2009), Prado (2013), Silva (2008), Verona (2007), Zolin (2009), Marques (2015), among others. The data treatment was qualitative. The results pointed out that the female character *Inocência* represents nineteenth-century women, its sociocultural and socioeconomic condition in a phallogocentric and patriarchal conjuncture that places women in a position of subordination.

Keywords: Brazilian literature. Female representation. Regionalism. Viscount of Taunay.

1 INTRODUÇÃO

As personagens femininas permeiam as diversas produções literárias; as representações construídas dialogam diretamente com a ideia social que o escritor e a sociedade têm da mulher na construção de narrativas que espelham e propiciam olhares historiográficos aos perfis de determinado recorte temporal. Nas cantigas de amor da poesia lírica trovadoresca medieval, por exemplo, a imagem do feminino surge como

inacessível e enigmática em uma descrição endeusada que resulta na vassalagem amorosa.

Semelhantemente, no Romantismo, as personagens femininas ganham traços performáticos de idealização, entretanto elas não têm por característica a inatingibilidade. Esse movimento surgiu no século XIX, concretizado temporariamente a partir da publicação de *Suspiros poéticos e saudades*, em 1836, do escritor brasileiro Gonçalves de Magalhães. O Romantismo brasileiro procurou resgatar uma identidade própria na valorização das raízes culturais, impulsionado pela independência proclamada em 1822 por Dom Pedro I. Na poesia romântica, o eu lírico apresenta forte ligação com a sua nacionalidade em uma voz sentimental e de valorização na utilização de uma linguagem altamente conotativa.

O trabalho ora apresentado analisa a representação feminina no romance *Inocência*, do escritor brasileiro Visconde de Taunay, publicado pela primeira vez em 1872, percorrendo-se os aspectos que demonstram a posição de impossibilidade e de falta de autonomia da mulher diante dos padrões culturais vigentes, bem como a predominância de uma perspectiva patriarcal, machista e sexista cuja visão privilegiada era a do homem em detrimento a da mulher.

Como metodologia, partimos de uma revisão de literatura para fomentar a análise do objeto de estudo, na qual utilizamos Candido (1999), Costa (2013), Cruz e Oliveira (2012), Marques-Pereira (2009), Miguel e Biroli (2013), Prado (2013), Silva (2008), Verona (2007), Zolin (2009), entre outros que constroem as discussões em torno da figura da mulher e das ideias de dominação e opressão perpetuadas pelos homens e representadas literariamente na narrativa em paisagem.

A obra *Inocência* é considerada pela historiografia literária como uma das mais relevantes produções do Romantismo, movimento que surgiu em função do espírito de liberdade brasileira e representa uma época em que, nas palavras de Oliveira e Ferreira (2014, p. 02), “o sentimento nacionalista [...] manifestou-se como uma tentativa de minimizar a influência europeia e criar um processo de abasileiramento”. No movimento literário romântico, encontramos uma escrita comprometida com os aspectos sociais, culturais, históricos e econômicos de determinadas regiões, o que passou a ser denominado de regionalismo. Todavia, não encontramos o regionalismo apenas no Romantismo – mesmo que seja nessa escola literária em que surgem os primeiros romances que se comprometem com uma narrativa de valorização e reflexão regional –, ele também é gotejado em produções do Modernismo brasileiro, o período conhecido como Romance de 30. Nesse sentido, a pesquisadora Luciene Carmo Nonato Oliveira (2009, p. 11), na dissertação *Tradição, nacionalismo, angústia: um estudo sobre a obra Inocência, de Visconde de Taunay*, reflete sobre o Romantismo e os impactos do seu surgimento:

No período de grandes efervescências teóricas, científicas e progressivas, pode-se dizer que o romantismo foi consagrado um dos sustentáculos de um sistema político-ideológico para a propagação de uma ideia que manifestasse os clamores de uma suposta recém-nação [...]. Para a literatura brasileira, essas manifestações foram

favoráveis para demarcar uma posição independente, distinta da sua rival lusitana. Depois da fundação da historiografia foi possível criar fronteiras entre o passado e o presente estético e histórico, pesquisar, descobrir, incluir e excluir obras, escritores, ou seja, colher todo material considerado literário, pois, até então, não havia nenhum interesse em recuperá-lo e/ou preservá-lo. Apesar de toda a situação paradoxal, o proveito político-ideológico dessas manifestações foi de grande relevância, deixando marcada naquela época a prioridade daqueles que se empenham para fundamentar uma produção cultural-intelectual do país.

Em um contexto de novas formulações de ideias científicas, sociológicas e culturais, o Romantismo desponta como um movimento de construção de uma literatura própria dos brasileiros que não apenas falava das grandezas e dos feitos portugueses, mas também se debruçava nas peculiaridades nacionais, proporcionando, como destaca Oliveira (2009), uma certa autonomia em relação aos escritos lusitanos em um processo de reflexão do passado para se constituir uma base de pensamento de valorização regional e identitária em que se consolidaram obras, escritores e discursos. Esse desvinculamento era uma urgência de afirmação, pois, consoante Antonio Candido, “como toda a cultura dominante no Brasil, a literatura culta foi aqui um produto da colonização, um transplante da literatura portuguesa, da qual saiu a nossa como prolongamento” (CANDIDO, 1999, p. 12-13). Para Candido (1999), a formação da literatura vincula-se ao processo de colonização portuguesa, às múltiplas sobreposições culturais que acabaram por formar uma demonstração literária diferente que ainda estabelecia um elo com a Europa.

Inocência apresenta características de romance romântico, configurando-se como uma obra que contém, além dos elementos do Romantismo, características do regionalismo e do naturalismo. Constatam-se características românticas no amor proibido de Cirino e Inocência em diversos momentos em que o narrador assume um tom sentimental. O capítulo XVIII, nomeado de “Idílio”, por exemplo, tem uma acentuada prosa lírica que demonstra, de acordo com Oliveira (2009, p. 30), a força do amor “impossível”. O fim trágico do amor entre os dois namorados é uma recorrência em outras obras literárias como em *Iracema*, de José de Alencar (2010), em que a personagem-título não consegue ser feliz ao lado do seu amado, Martim, devido às suas constantes expedições, vindo a morrer após o parto do filho.

O escritor Visconde de Taunay nasceu no estado do Rio de Janeiro em 1843 e faleceu na mesma região em 1899. Além de escritor, era engenheiro, professor, político e etnólogo. Seus pais chamavam-se Felix Emilio Taunay e Gabriela de Robert d’Escragnolle, os quais lhe oferecem uma educação regada a leituras e artes, favorecendo o interesse pela escrita¹. Envolveu-se também na esfera política; acerca disso, Prado (2013) salienta:

¹ Dados biográficos consultados e disponíveis em: <https://www.academia.org.br/academicos/visconde-de-taunay/biografia>.

Governou as então províncias do Paraná e de Santa Catarina; pertenceu ao Partido Conservador, ainda que de forma um pouco “infiel”, em razão das suas ideias; foi senador no Império brasileiro, pela então província de Goiás; defensor da monarquia e de D. Pedro II, que fora aluno de seu pai; incentivou a imigração europeia para resolver os problemas da mão-de-obra oriunda da abolição da escravatura e ainda defendeu a necessidade de se instituir o casamento civil no país, sempre propondo e executando projetos com ampla visão de futuro para a pátria. Em setembro de 1889 recebeu o título de visconde, no entanto, a Proclamação da República lhe tolheu essa carreira: por ser leal ao imperador, afastou-se da política e dedicou-se aos estudos e à literatura. Reuniu, portanto, condições para tornar-se homem bastante prestigiado (PRADO, 2013, p. 11).

Homem culto e de família de classe socioeconômica elevada, escreveu o primeiro romance em 1871, *a Mocidade de Trajano*; no ano seguinte, publica *A retirada da Laguna*, assinando ambas as produções como Sílvio Dinarte. Em sua estadia no Brasil, posicionou-se em pautas sociais, “foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras (ABL), cadeira 13; colaborador da Revista Brasileira, entre 1879 e 1881” (PRADO, 2013, p. 11). Publicou diversas obras como *Lágrimas do coração* (1873), *Histórias brasileiras* (1874), *Da mão à boca se perde a sopa* (1874), *Ouro sobre azul* (1875), *Narrativas militares* (1878), *Por um triz, coronel* (1880).

2 A MULHER NO SÉCULO XIX: BREVES CONSIDERAÇÕES

A mulher sempre ocupou a posição de invisibilidade e submissão, realidade manifesta em diferentes épocas, sociedades, culturas e contextos. Os cargos de destaque, a categoria de decisões e o trabalho valorizado são exemplos de campos de atuação desvinculados da realidade feminina no século XIX – e ousadamente afirmamos, até os dias atuais – em um projeto constituído historicamente para produzir e sustentar a subjugação do feminino. Esse crivo de dominação ocorre nas esferas sociais mais próximas da mulher, nos espaços em que ela se encontra ou por intermédio de sujeitos secundários que corroboram discursos e atitudes opressivas. O pesquisador Lourenço Resende da Costa (2013) elucida o modo como a mulher oitocentista era vista na sociedade:

No século XIX a situação da mulher era de subserviência ao pai e, depois do casamento, ao marido. Havia uma dupla moral que regia a sociedade do Império: a mulher deveria permanecer virgem até o casamento e depois de casada se manter fiel ao marido; já do homem não se exigia virgindade antes do casamento e a sociedade era conivente com a infidelidade masculina. A infidelidade

conjugal masculina e a iniciação da vida sexual em prostíbulos ou com as escravas era, no século XIX, motivo de orgulho dos mancebos tupiniquins. Com isso o homem atestava a sua virilidade (COSTA, 2013, p. 69).

A opressão na sociedade imperial oitocentista advinda primeiramente do pai, figura de autoridade que educava e exercia poder sobre a mulher – filha e esposa – em uma rígida imposição de condutas comportamentais e discursivas com a intenção de fazê-las se fixarem em moldes estabelecidos pelo corpo social. É possível compreender que o sujeito feminino nasce imerso em situações de dominação masculina que pode ter início na própria família, configurando-se o primeiro parâmetro opressivo. As restrições são moldadas por uma percepção patriarcal e androcêntrica cuja finalidade consiste em constituir uma hierarquização entre os gêneros em que o masculino é superior. Para Costa (2013), enquanto a mulher era obrigada a manter a virgindade até o momento do casamento, o homem era investido de direito para usufruir de sua liberdade sexual.

Após a união, a mulher deveria ser fiel ao marido, o qual mantinha casos extraconjugais. Assim, “havia uma insegurança jurídica enorme para a pessoa do sexo feminino, as constituições Filipinas oriundas de Portugal e que vigoraram no Brasil [...] previam punições diferentes” (COSTA, 2013, p. 70). Essa passividade do meio social juntamente com as leis que perpetuavam a desigualdade obrigavam a mulher a permanecer na união conjugal, independentemente das atitudes dos cônjuges.

Costa (2013) se vale da leitura das obras *A mão e a luva*, *Helena*, *Iaiá Garcia e Ressurreição*, de Machado de Assis, para analisar o panorama da educação feminina na época do Segundo Império (1840-1889), representada na literatura machadiana, constatando que os sujeitos femininos não possuíam formação superior como os personagens masculinos que eram advogados ou médicos, aspectos ficcionais que revelavam a realidade das mulheres que, “após as primeiras letras não iam para a Universidade, pois sua função social era voltada para família” (COSTA, 2013, p. 79). Não se vislumbrava ou investia em uma carreira profissional, pois, ao “serem alfabetizadas, as meninas aprofundariam a sua educação por um lado nas artes de agulha, nos tricôs, bordados, costuras em geral” (COSTA, 2013, p. 79). Os espaços acadêmicos eram ocupados unicamente pelos homens; à mulher caberia o objetivo de se tornar uma esposa prezada e uma mãe dedicada.

Nessa época, as mulheres eram mantidas sempre nos domínios domésticos, sem permissões para realizar grandes deslocamentos territoriais; elas ficavam “fechadas em seus mundos sob o domínio e a vigilância dos homens” (CRUZ; OLIVEIRA, 2012, p. 52). Esses desdobramentos podem ser constatados na história e representados na literatura produzida durante o século XIX, produções que, como acentua Cruz e Oliveira (2012), construíram uma imagem do feminino subserviente e dócil, e que, em certos momentos, tentavam romper com a opressão e as regras sociais estabelecidas e adquirir a liberdade.

Na obra *Madame Bovary*, do escritor francês Gustave Flaubert (2002), considerada a precursora do Realismo, há personagem feminina Ema, esposa de Carlos Bovary, um médico com poucas aspirações financeiras que se contentava com a monótona vida de casado. Por outro lado, sua esposa almejava viver imersa em paixões pulsantes como as descritas nos romances que tanto lera. Para tanto, Ema entra em

estado psicológico de dependência afetiva, considerando os amantes os únicos a lhe proporcionarem a paixão necessária para existir, a qual não encontrou no matrimônio ou na maternidade. Os pensamentos e atitudes dessa personagem feminina, depois de percorrer os caminhos dos amores voluptuosos, quebram as normas vigentes acerca da mulher da sociedade oitocentista francesa. Imersa em constante solidão e sem receber a correspondência amorosa de que necessitava, pois fora abandonada pelos seus casos amorosos, Ema termina sua jornada como uma verdadeira heroína romanesca, suicidando-se.

Conforme Cruz e Oliveira (2012), no percurso de consciência emancipatória e direitos à igualdade, não podemos deixar de mencionar que, nos séculos XIX e XX, as correntes feministas começaram a se fortificar e a requerer condições trabalhistas dignas, direito ao voto político e participação em todas as esferas da sociedade como sujeitos portadores de voz. Com a criação dos grupos sindicais, várias mulheres uniram-se à causa, como “Clara Zetkin, Alexandra Kollontai, Clara Lemlich, Emma Goldman, Simone Weil” (CRUZ; OLIVEIRA, 2012, p. 53). Essas pensadoras contribuíram para constituição de discursos e movimentos que visavam à luta das mulheres frente ao patriarcalismo predominante. A revolução francesa (1789-1799) demonstrou em linhas históricas a exclusão da mulher nas esferas políticas. Para Bérengère Marques-Pereira (2009, p. 35), “em vários casos, as antigas mobilizações feministas em favor da igualdade política somente tiveram impactos muito tempo depois”. O sociólogo Marques-Pereira (2009) ainda destaca que, na Finlândia, as mulheres tiveram direito a exercer o voto em 1906 e, na Suíça, mais tardiamente, em 1971.

A teoria feminista, conforme Luís Felipe Miguel e Flávia Biroli (2013), trouxe contribuições significativas às discussões acerca do domínio do masculino no meio social e, como “corrente intelectual, o feminismo combina a militância pela igualdade de gênero com a investigação relativa às causas e aos mecanismos de reprodução da dominação masculina” (MIGUEL; BIROLI, 2013, p. 07). Ao considerarem os séculos XVIII e XIX, Miguel e Biroli (2013) destacam que as ideias feministas não eram desenvolvidas como as da contemporaneidade, a exemplo do feminismo liberal que tem como precursores Mary Wollstonecraft e Stuart Mill, considerado como uma vertente demarcada exclusivamente pela questão da classe social, mas que não pode ser desacreditado em detrimento dos impasses encontrados quanto à reflexão alargada acerca da condição feminina da época.

Ainda no recorte temporal do século XIX, ao nos remeter às profissões exercidas pelas mulheres, Elisa Maria Verona (2007) acentua que, dentro do panorama profissional, o magistério fora o único exercício considerado adequado ao gênero feminino, ou seja, o que alcançou uma aprovação da sociedade da época, chamando atenção de muitas jovens que precisavam de estabilidade financeira. Verona (2007, p. 29) acentua:

Ainda que a entrada das mulheres nesse campo de trabalho – em 1872 elas já somavam 1/3 do total de professores primários da capital – tenha acarretado uma diminuição salarial, também acabou por favorecer a conquista feminina de maior independência financeira. A

profissão professora foi encarada como a extensão da “profissão mãe” e o “instinto maternal nato” da mulher como um poderoso aliado na difusão dos princípios de moralidade tão prezados durante o período.

Dentro do campo das profissões, a mulher fora limitada a escolher, a sentir-se capaz e suficiente para exercer e seguir unicamente a carreira do magistério, não por esse exercício profissional ser menos privilegiado que os demais, mas por ter como característica fundante o contato com o outro, nesse caso, com a criança ou o adolescente – o ensinamento e a paciência exigida no processo ensino-aprendizagem, atitudes normalmente existentes na relação entre mãe e filho.

Compreende-se que, até mesmo na área trabalhista, a mulher era vista a partir das supostas predestinações femininas. Essa distinção entre os gêneros – termo definido por Joan Scott (1995, p. 75) como “uma forma de indicar construções culturais, a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” – consiste, portanto, em uma denominação histórica de inferioridade do feminino, realidade esta que pode ser observada, como destacado anteriormente, nas diferentes esferas sociais e que passa a ser visualizada na literatura como processo de reflexão da realidade vigente.

3 (RE)VISITANDO A CRÍTICA FEMINISTA

A crítica feminista analisa, a partir das preposições do feminismo, os contextos em que se encontra a mulher, corroborando os estudos literários a ponto de causar um entrelaçamento analítico. A linguagem literária, as produções, os elementos que compõem as narrativas, como personagens e enredos, são estudados através das ideias feministas, buscando-se compreender o sistema de dominação exercido pelo sujeito masculino e os fatores socioeconômicos, políticos, históricos que corroboram a inferiorização do feminino. Além disso, ocupa-se de pensar o porquê de a mulher escritora ter sido ignorada na história da literatura em detrimento das obras elaboradas por escritores homens. Como enfatiza Silva (2008), a crítica literária feminista enxerga de forma particularizada as produções literárias de autoria de mulheres.

Cabe esclarecer as terminologias utilizadas na crítica feminista, a fim de proporcionar um maior entendimento acerca de sua abordagem. A designação *feminino* recebe a seguinte definição de Zolin (2009, p. 182, grifos da autora):

Empregado em dois sentidos distintos; a determinação de cada um depende do contexto em que está inserido: na maior parte das vezes, o termo *feminino* aparece em oposição a *masculino* e faz referência às convenções sociais, ou seja, a um conjunto de características (atribuídos à mulher) definidas culturalmente, portanto em constante processo de mudança. Pode referir-se, todavia, simples e despojadamente ao sexo feminino, ao dado puramente biológico, sem nenhuma outra conotação.

Como se percebe no excerto anterior, o uso e a concepção do termo *feminino* variam conforme as circunstâncias sociais em que se encontra inserido, usado conforme os parâmetros culturais ou de acordo com os fatores biológicos. Emprega-se, nesta pesquisa, portanto, o *feminino* a partir da primeira denominação, como uma designação diferente do *masculino* e uma construção social em processo de modificação. Uma categoria que nasceu da existência do feminino é a luta feminista, empenhando-se em igualdade entre os gêneros (ZOLIN, 2009). Assim, o termo *feminista*, consoante Zolin (2009), na língua inglesa, tem uma significação política e relaciona-se ao feminismo como movimento que busca alcançar os direitos civis e políticos das mulheres.

Zolin (2009) acentua que, desde a década de 60, a mulher despertou interesse nas diversas ciências, a saber: Sociologia, Psicanálise, História; foco de discussões dispersos em seminários, congressos, palestras; abordada em dissertações, artigos e teses. Para além de uma simples especulação, “é uma presença que ultrapassa o pontual e o eufórico para se conjugar a todo um processo histórico-literário” (ZOLIN, 2009, p. 181). A publicação de *Sexual Politics*, nos Estados Unidos em 1970, de autoria de Kate Millet, como resultado do seu doutorado, iniciou uma modificação nos espaços intelectuais ao defender que a vivência da mulher como escritora ou como leitora diverge da do homem, perspectiva que proporcionou uma ruptura paradigmática e uma nova possibilidade de reflexão teórica-crítica (ZOLIN, 2009).

Os estereótipos negativos perpetuados nas literaturas e nas produções cinematográficas dificultam o movimento de luta por igualdade das mulheres (ZOLIN, 2009). Essas perspectivas acerca do feminino alimenta um imaginário de inferioridade nas relações de gênero, colocando em evidência os pensamentos patriarcais e discriminatórios em relação à mulher. Conforme Zolin (2009), ao estudarmos as obras do cânone, notamos que elas “espelham as relações de poder entre homem e mulher na sociedade geral: a esfera privada acaba sendo uma extensão da esfera pública. Ambas são construídas sobre os alicerces da política, baseados nas relações de poder” (ZOLIN, 2009, p. 182). Assim sendo, a crítica feminista segue a mesma linha de abordagem política, uma vez que aborda a condição da mulher no cenário social. O modo de leitura direcionados ao texto literário da crítica feminista é “voltado para a desconstrução do caráter discriminatório das ideologias de gênero, construídas, ao longo do tempo, pela cultura” (ZOLIN, 2009, p. 182). As análises empreendidas a partir desse viés buscam destacar condutas dos escritores ou das escritoras que contribuem com as práticas que impedem a existência e a representação da mulher na literatura e em outras esferas sociais.

Nessa direção de reflexão, o patriarcalismo consiste, consoante Zolin (2009), em “uma espécie de organização familiar originária dos povos antigos, na qual toda instituição social concentrava-se na figura de um chefe, o patriarca, cuja autoridade era predominantemente e incontestável” (ZOLIN, 2009, p. 11). Os estudos que enfocam os traços patriarcais nas diversas formas literárias observam, portanto, como se aplica a hierarquização da figura do homem nas estruturas e relações sociais e familiares, bem como nos desdobramentos que essa superioridade causa na condição da mulher nas esferas sociais, econômicas e políticas.

Diversas categorias existentes tentam abarcar o “comportamento feminino em face dos parâmetros estabelecidos pela sociedade patriarcal” (ZOLIN, 2009, p. 183) A

concepção *mulher-objeto* refere-se à subordinação, ao silenciamento e à ausência reivindicatória do feminino em meio ao contexto falocêntrico. Por outro lado, *mulher-sujeito* simboliza a insubmissão diante dos moldes instituídos, há uma transgressão dos padrões através da capacidade de decidir, da voz erguida (ZOLIN, 2009).

Desse modo, entendemos que a crítica feminista proporciona lançar um olhar reflexivo e crítico às obras literárias na observação dos fatores que envolvem as personagens femininas dentro do contexto ficcional, estendendo essas leituras às diversas realidades sociais, em uma perspectiva que considere os limites da verossimilhança do texto literário, elaborado a partir da função conotativa e das múltiplas significações da linguagem.

4 INOCÊNCIA: A REPRESENTAÇÃO DA MULHER OITOCENTISTA

A personagem Inocência é descrita como uma mulher sensível e romântica, que gosta de costurar debaixo das árvores. Comportamento considerado estranho pelo seu rígido pai, seu Pereira, que a prometeu em casamento a Manecão. A existência dessa personagem feminina é circunscrita em uma conjuntura de opressão patriarcal que se ramifica da sociedade para o convívio com o seu pai. Como se pode verificar no fragmento a seguir, Inocência fora proibida de aprender a ler porque seu pai não achava adequado que sua filha fosse instigada à curiosidade, apesar de ser considerada uma menina curiosa. Nesse sentido, aprender a ler seria uma forma de despertar ainda mais a curiosidade da filha:

... Pois não é que um belo dia ela me pediu que lhe ensinasse a ler?... Que ideia”

... Ainda há pouco tempo me disse que quisera ter nascido princesa... Eu lhe retruquei: E sabe você o que é ser princesa?

– Sei – me secundou ela com toda a clareza, – é uma moça muito boa, muito bonita, que tem uma coroa de diamante na cabeça, muitos lavrados no pescoço e que manda nos homens... Fiquei meio tonto (TAUNAY, 2013, p. 53).

É perceptível que a recusa do pai em permitir que a filha estudasse reafirma a opressão patriarcal que impede a formação intelectual da mulher; quando a leitura e a escrita lhe são negadas, muitas portas se fecham para que a personagem possa ter um pensamento crítico acerca de sua condição. Como observado no fragmento anterior, o pai se espanta e perde o equilíbrio ao descobrir que a filha sabe o que é ser princesa (termo fora daquela realidade). E ainda mais preocupante para o pai é ouvir da filha que ela deseja mandar nos homens. Tal afirmação para o contexto em que a obra se constitui é tido como uma grave transgressão.

O capítulo VI apresenta o primeiro encontro entre Cirino e Inocência. Chamado por Pereira para medicar a filha que passara mal há dias, o jovem Cirino é tomado por um sentimento de admiração, impactado por um misto de emoções, espantado com tamanha beleza: “ficou este, pois, ao lado da menina e, como sobre o lindo rosto batesse de chapa a luz colocada numa prateleira da parede, pôs-se a contemplá-la com enleio e

vagar” (TAUNAY, 2013, p. 71). É a partir desse encontro que mais tarde se transforma em um grande e forte amor proibido que se desvela verdadeiramente a posição de submissão à qual Inocência é submetida.

O amor romântico é bastante discutido no decorrer do romance em análise, manifestando-se através de Inocência e Cirino, o que acaba por desvendar a idealização feminina. Desse modo, após Cirino e Inocência ficarem dias sem poder se ver devido à proibição imposta por seu Pereira, o jovem Cirino foi tomado por uma grande tristeza, que o deixou doente fisicamente. Percebemos suas angústias e incertezas no seguinte trecho:

Seguiram-se então semanas inteiras, sem que pudesse pôr os ansiosos olhos na formosa namorada, e por tal modo se exacerbou a sua paixão que, para encobri-la e disfarçar a excitação nervosa, a falta de apetite e palidez externa, teve que recorrer a desculpas de moléstias; caiu realmente doente. A incerteza em que se via, sem, pelo menos, saber se o seu afeto era ou não correspondido, dava-lhe acessos de violenta angústia, que as desoras tocavam às raízes da exasperação (TAUNAY, 2013, p. 131).

O amor que Cirino sentia por Inocência causava confusões internas, incertezas, tristezas e o levou até mesmo ao adoecimento do corpo físico. O narrador usa o que Candido (1999) afirma que é utilizado pelo Romantismo para mostrar a particularidade do sujeito, ou melhor, Cirino, em sua subjetividade, demonstra toda a individualidade presente no seu modo de amar, forma esta que o leva a adoecer. Cabe afirmar que a atitude de Cirino de esconder seus sentimentos se deve ao que tematiza a obra, que é justamente o amor impossível de se realizar, como ressaltamos no início desse estudo.

Cabe acentuar que a ideia de amor romântico é oriunda da Europa, isto é, a literatura ocidental, onde “predomina a dimensão que se pode considerar cosmopolita” (CANDIDO, 1999, p. 37). Ao mesmo tempo em que os escritores românticos da literatura brasileira objetivavam construir um afastamento das produções europeias, mostrando, assim, toda a nacionalidade em seus escritos, havia a necessidade de buscar inspiração nos moldes clássicos.

A vida de Inocência é marcada por uma acentuada reclusão fortalecida por seu Pereira, a qual, segundo Marques (2015), estende-se também a outras esferas, caracterizando um triplo confinamento: “no sertão, no afastamento do sítio e no aposento” (MARQUES, 2015, p. 19). A partir dessa afirmação, podemos compreender que a existência da personagem Inocência é limitada pelas concepções patriarcais que circundam o círculo social e familiar.

Cirino, apaixonado por Inocência, decide, de maneira arriscada, a enfrentar o possessivo pai, seu Pereira, pedindo-a em casamento, ação esta recusada fortemente porque a ela estava destinada ao casamento com Manecão, escolhido da figura paterna. É pertinente apontar a posição de opressão vivida por Inocência, que não possui o direito de escolher o próprio companheiro. Tal realidade a deixa em um estado de imensa tristeza: “Deixamos Inocência tão abatida de corpo, quanto resoluta de espírito. Pressentia os choques que tinha de suportar, e robustecia a alma na meditação contínua e firme de sua infelicidade” (TAUNAY, 2013, p. 193). Como podemos perceber, através

da personagem Inocência, é possível refletir sobre a representação do feminino e as diversas opressões sofridas. Torna-se claro elucidar os desdobramentos subjetivos que o silenciamento e a invisibilidade causam no sujeito, uma vez que, ao ser proibida de casar com Cirino, mas tendo ele sido assassinado, Inocência morre de tristeza.

O amor proibido de Cirino por Inocência acabou tirando a vida dele, pois o noivo prometido a ela, chamado Manecão, irou-se ao saber do amor dos dois. Observemos o seguinte trecho: “E de supetão tirando uma garrucha da cintura, desfechou-a à queima-roupa em Cirino. Varou a bala o corpo do infeliz e o fez baquear por terra” (TAUNAY, 2013, p. 202). Final trágico para o amor dos dois jovens, amor proibido pelo pai e principalmente pelas normas sociais impostas a eles. Inocência morre de tristeza por perder seu amado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inocência, obra em estudo, tem como pano de fundo uma realidade social marcada pela desigualdade de gênero, opressão à figura da mulher e reafirmação da estrutura patriarcal da época. Tal conjuntura foi observada na análise da matéria literária do romance regionalista *corpus* desta pesquisa que descreve as nuances do feminino oitocentista.

A personagem Inocência tem uma condição marcada pela solidão, sendo impedida de estudar e habitante de uma região rural, distante do convívio social. Ao se apaixonar por Cirino, os seus sentimentos demonstram a possibilidade de ser feliz com aquele que ama. No entanto, ao ser obrigada a casar-se com um homem escolhido por seu pai (prática comum naquela época), ela vai definhar de tamanha tristeza, por ser impedida de viver o amor que brotou em seu coração por Cirino e por não encontrar alternativa para se libertar da opressão patriarcal. O casamento por acordo era uma extensão da sua vida, ou seja, continuaria sendo oprimida e submissa.

É interessante mencionar que o amor que Inocência sentia por Cirino era recíproco, sentimento que ela nunca havia experienciado. O relacionamento entre os jovens apaixonados não chegou a se concretizar, ou seja, os desejos internos de Inocência de “ser princesa” e “mandar nos homens” (TAUNAY, 2013, p. 13) nunca se efetivaram.

Na nossa interpretação, a personagem Inocência foi constituída a partir de um desejo de refletir na literatura que as mulheres daquela época tinham vontade própria, e, apesar de toda opressão, não ficavam alheias, manifestavam-se contra a sua condição, mesmo que não fossem ouvidas. No caso de Inocência, ela sozinha não teve forças para se libertar do contexto de submissão construído e fortalecido socialmente. Por fim, destacamos que a morte da personagem principal tem uma significação de resistência.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. de. **Iracema**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

CANDIDO, A. **Iniciação à Literatura Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

COSTA, L. R. da. História e gênero: a condição feminina no século XIX a partir dos romances de Machado de Assis. **Revista Eletrônica Discente História**, Cachoeira, v. 1, n. 2, 2013.

CRUZ, E. N.; OLIVEIRA, A. P. de. O espaço de dominação e clausura em *Inocência*, de Visconde de Taunay. **Literatura e Autoritarismo**, Santa Maria, v. 1, n. 11, p. 46-59, 2012.

FLAUBERT, G. **Madame Bovary**. São Paulo: Nova Cultura Ltda, 2002.

MAGALHÃES, G. de. **Suspiros poéticos e saudades**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1836.

MARQUES, J. Gênero e espaço em *Inocência*, de Visconde de Taunay. **Revista Araticum**, Montes Claros, v. 12, n. 2, p. 17-34, 2015.

MARQUES-PEREIRA, B. Cidadania. In: HIRATA, H.; LABORIE, F.; DOARÉ, H. L.; SENOTIER, D. **Dicionário Crítico do Feminismo**, São Paulo: Unesp, 2009.

MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. **Teoria política feminista: textos centrais**. Vinhedo: Horizonte, 2013.

OLIVEIRA, L. C. N. **Tradição, nacionalismo, angústia: um estudo sobre a obra *Inocência*, de Visconde de Taunay**. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2009.

OLIVEIRA, R. de C. M.; FERREIRA, S. Literatura e identidade nacional: desafios do romantismo e modernismo brasileiros. **Revista Eletrônica**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 01-09, 2014.

PRADO, E. dos S. **As edições não póstumas de *Inocência* (1872/1884), de Visconde de Taunay: análise do primeiro capítulo**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado de Letras). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Assis, 2013.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 2, p. 72-99, 1995.

SILVA, J. S. da. Panorama da crítica feminista: tendências e perspectivas. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 84-103, 2008.

TAUNAY, V. de. **Inocência**. São Paulo: Martin Claret, 2013.

VERONA, E. M. **Da feminilidade oitocentista**. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2007.

ZAMBRA, A. **Bonsai**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

ZOLIN, L. O. Crítica feminista: *In*: BONICI, T.; ZOLIN, L. O. (org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendência contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 217-242.

O local e o não local de Laura: a noção de paratopia em “A imitação da rosa”, de Clarice Lispector

Laura's location and non-local: the notion of paratopia in Clarice Lispector's "The imitation of the rose"

EBER FERNANDES DE ALMEIDA JÚNIOR

Mestrando em Estudos da Linguagem (UFF)

E-mail: eber-jr@hotmail.com

GISELDA MARIA DUTRA BANDOLI

Mestra em Cognição e Linguagem (UEFN)

E-mail: bandoli.giselda@gmail.com

JOSÉ IGNACIO RIBEIRO MARINHO

Mestre em Letras (UFJF)

E-mail: josebrenatti@hotmail.com

Resumo: À luz da Análise do Discurso, esta pesquisa aborda o fenômeno da paratopia no conto “A imitação da rosa”, da autora brasileira Clarice Lispector, publicado em “Laços de Família”. A princípio, com ancoragem nos estudos de Dominique Maingueneau (2012), conceitua-se o termo paratopia, assim como suas categorias textuais. Posteriormente, analisa-se a noção de duas espécies de paratopia no texto literário (identidade e temporal).

Palavras-chave: Paratopia. Conto. Clarice Lispector.

Abstract: Based on the Discourse Analysis, this paper approaches the phenomenon of paratopia in the tale *A imitação da rosa* by the Brazilian author Clarice Lispector, published in the anthology of short stories *Laços de Família*. Foremost, following Dominique Maingueneau's (2012) work, it presents the concept of paratopia and its textual categories. Then, it proceeds with the analysis of the notion of two kinds of paratopia in the literary text (identity and temporal).

Keywords: Paratopia. Tale. Clarice Lispector.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz à baila a noção de paratopia (assim como suas categorias textuais), com ancoragem, sobretudo, nos estudos do linguista francês Dominique Maingueneau (2012).

A princípio, assinala-se que tal pesquisa é de natureza bibliográfica. Contudo, destaca-se que, na segunda seção deste artigo, são apresentadas duas espécies de paratopia (identidade e temporal) no conto “A imitação da rosa”, presente no livro “Laços de Família”, de Clarice Lispector.

Optamos por tal abordagem temática, dado que é elementar observarmos que, dentro do ambiente literário, questões de ordem sociocultural, a título de exemplo, corroboram o que concerne à criação literária.

Apesar de estar vinculada a um ambiente social, Clarice Lispector desdobra, por meio de suas personagens, sua tapeçaria literária, por meio de contos, crônicas, romances etc., em um “entrelugar”, ao qual atribuímos a alcunha de paratopia – com ancoragem nos estudos de Maingueneau (2012).

O presente trabalho está dividido em duas seções. A primeira versa brevemente acerca da figura de Clarice Lispector – além disso, define-se paratopia, bem como suas categorias textuais; na segunda seção, à luz das paratopias textuais de identidade e de tempo, averigua-se o inter-relacionamento produzido/pronunciado pela personagem Laura, circunscrita no contexto familiar, em “A imitação da rosa”, de Clarice Lispector.

Recorremo-nos, como embasamento teórico-metodológico, aos estudos de Gotlib (1995), Maingueneau (2012), Marinho (2016), entre outros.

2 CLARICE LISPECTOR E A CONCILIAÇÃO ENTRE UM LOCAL E UM NÃO LOCAL – A PARATOPIA

Em dezembro de 2020, mais precisamente no dia dez, Clarice Lispector (1920-1977) completou, ao lado de seu contemporâneo, João Cabral de Melo Neto, seu primeiro centenário. Curiosamente, ambos os escritores pertenceram à chamada Terceira Geração Modernista – enquanto Lispector dedicou-se com devoção à prosa, Cabral entregou-se devotamente à poesia.

Acerca de tal geração, assinala-se:

O projeto vislumbrado pelos autores que surgem nesse período, projeto que pouco a pouco se consolida e convence a crítica literária, alicerça-se sobremaneira na *metalinguagem*. É intencional o interesse dos autores em valorizar os elementos que materializam os seus estratos poéticos, a fim de realçar, mais que nunca, os planos da expressão (a acústica, em especial) e da significação (a plataforma semântica) do texto, que assume força e dinamismo sem iguais (SIQUEIRA; IANNACE; SARAIVA, 2009, p. 77-78).

A partir de 1945, destaca-se que os experimentalismos linguístico-literários ganham outras projeções e tessituras, dado que a narratividade recebe outro fluxo – Clarice Lispector, João Cabral de Melo Neto e João Guimarães Rosa são exemplos vivos disso.

Muitos acadêmicos de diversos cursos de graduação e de pós-graduação (lato sensu e/ou stricto sensu), assim como autores (Benedito Nunes, Benjamin Moser, Nádia Battella Gotlib e Olga de Sá, a título de exemplo) já calcaram e se debruçaram sobre a obra literária clariceana, a fim de estudarem elementos como epifania, introspecção psicológica e memória – marcas recorrentes na tapeçaria literária da escritora.

Nos romances, reincidentem essas provações – mas num esquema não tão demarcado como nos contos; não o fosse, as áreas de ocupação de suas personagens se desenhariam menos acidentadas e impactantes, é o que se depreende do entorno de Virgínia em *O Lustre* (1946), de Lucrecia Neves em *A Cidade Sitiada* (1949), de Martim em *A Maçã no Escuro* (1961), de G.H. em *A Paixão Segundo G.H.* (1964) e de Macabéa em *A Hora da Estrela* (1977) (SIQUEIRA; IANNACE; SARAIVA, 2009, p. 82).

A obra de Clarice Lispector (26 títulos) é abarrotada por diversos gêneros da esfera literária (do conto ao romance), bem como da não literária (textos jornalísticos, por exemplo).

Apesar de todo o reconhecimento, mesmo que um tanto póstumo, na condição de participante da cena artístico-literária brasileira modernista, assim como pós-modernista, pode-se dizer que Clarice Lispector dispensa quaisquer apresentações, assim como Machado de Assis e William Shakespeare, podendo ser chamada apenas de Clarice.

Na tapeçaria literária, sua estreia é marcada pela publicação de “Perto do coração selvagem”, em 1943.

No que tange ao romance,

Ao vir a público a obra de estreia de Clarice Lispector, a crítica sublinha um modo de narrar incomum nas nossas letras: a voz do narrador entremeia-se à da personagem, muito próxima à voz da autora. Observa-se uma tensão que irrompe dessa sintaxe com pontuação irregular, cujos vocábulos e imagens se repetem e ganham estranhas associações – afora o fluxo de consciência preponderante do discurso, à maneira dos escritores da língua inglesa James Joyce e Virginia Woolf (SIQUEIRA; IANNACE; SARAIVA, 2009, p. 78-79).

Ainda que não tenha nascido no ambiente brasileiro, a escritora considerava-se pertencente a este, afirmando, pois, categoricamente, sua condição como pernambucana.

Assinala-se que, apesar de Clarice ser concebida como escritora pela crítica literária, ela mesma não se considerava, de modo geral, como tal: “E por falar em profissional, eu não sou escritora profissional, porque eu escrevo quando eu quero” (*apud* SANT’ANNA; COLASANTI, 2013, p. 241).

Conforme Marinho (2016, p. 152), “Apesar disso, essa negação contribui para o reconhecimento do autor, já que ele não pode se alojar em um ambiente exterior do espaço literário, existe através do fato de não possuir um ambiente verdadeiro”.

Consoante Regina Zilberman (2009, p. 102),

Assim, se o artista cria, ele igualmente é um produtor que acrescenta ao mundo social o fruto de sua lida. Por ser um produtor, ele é igualmente um trabalhador, identificando-

se com a classe operária. Contudo, é preciso que o próprio artista se conscientize dessa sua condição, transformando sua obra em libelo a favor da classe a que pertence.

Acerca da figura do escritor, de acordo com Zilberman (2009, p. 99), “Será ele um visionário, detentor de aptidões especiais que lhe facultem a compreensão e transmissão de uma situação a que outros não têm acesso?”.

Destaca-se que, em sua vida, em linhas gerais, Lispector exerceu um rol de ocupações – bacharel em Direito, colunista, mãe, mulher de diplomata, romancista, dentre outros –, vivendo, com intensidade, metaforicamente, à beira de abismos. Contudo, não podemos alegar que, com base em sua prosa poética, tenha se debruçado exclusivamente sobre o fazer artístico, dando-se ao luxo de não se preocupar com outras questões.

Frisa-se, no que concerne à escritora, uma sensação de “passageira em trânsito”. Tal qual Ana, uma de suas célebres personagens, protagonista do conto “Amor”, publicado na década de 1960, em “Laços de Família”, Clarice Lispector está sempre em deslocamento, como se estivesse perdida em uma espécie de universo labiríntico.

Quanto à informação supracitada, Consoante Marinho (2016, p. 152), “Não se trata, dessa forma, de um deslocamento de ambiente, portanto, geográfico, mas de uma força transcendental a qual o impele/projeta para além de seu corpo”.

Ressalta-se que Clarice, assim como muitos outros escritores de seu escalão, ou não necessariamente, traz à baila, de forma muito particular, à sua época, uma amálgama de sua produção literária em relação ao tempo em que vive uma série de ocupações.

Para Regina Zilberman (2009, p. 100),

Um escritor, pois, precisa estar consciente dos mecanismos sociais, que oprimem os seres humanos, mecanismos que ele expõe em sua obra. Se não proceder assim, será considerado cúmplice dos detentores do poder, os quais movimentam as engrenagens da opressão. Condenado à permanente liberdade, o escritor, tal como os demais indivíduos, responde por suas escolhas, e essas escolhas precisam indicar seu comprometimento com a causa da humanidade, contrária às coações e à violência que vitimam as camadas sociais subalternas ou as etnias minoritárias.

De acordo com Dominique Maingueneau (2012, p. 92), linguista e professor da Universidade de Paris IV Paris-Sorbonne, “A literatura, como todo discurso constituinte, pode ser comparada a uma rede de lugares na sociedade, mas não pode encerrar-se verdadeiramente em nenhum território”.

Assim sendo, a escritora tenta conciliar-se, espaço-temporalmente, entre um local e um não local. Na Análise do Discurso (AD), atribui-se a essa tentativa de conciliação a alcunha de paratopia.

Em conformidade com Betta (2014, p. 95), “Consiste, pois, numa localização paradoxal, integrada à sociedade, mas distante dela”.

Salienta-se que, à luz da AD, textualmente, a paratopia subdivide-se em quatro classificações: espacial, identidade (familiar, sexual ou social), linguística e temporal.

Sublinha-se que, para Maingueneau (2012, p. 108), “A paratopia só existe se integrada a um processo criador”. Partindo desse pressuposto, não se pode, sob hipótese alguma, apartar contexto de texto. Pode-se dizer que, na tapeçaria literária, o fenômeno da paratopia, portanto, é causa e consequência.

Em consonância com Marinho (2016, p. 154), “O fenômeno paratópico não se restringe às personagens de determinado enunciado literário; entretanto, opera o discurso literário por meio de ambientes. Infere-se que fatores linguísticos e sócio-ideológicos corroboram nas condições de produção – neste caso, produção de caráter literário”.

Nas palavras de Maingueneau (2012, p. 154), “Seja qual for a modalidade de sua paratopia, o autor é alguém que perdeu seu lugar e deve, pelo desdobramento de sua obra, definir um outro, construir um território paradoxal através de sua própria errância”.

Ancorando-nos na figura de Clarice Lispector, é como se ela se desligasse de suas múltiplas funções cotidianas e se projetasse no ambiente literário.

Observa-se, no ambiente literário, outros poetas que caíram, “inevitavelmente”, nas “teias” da paratopia: Casimiro de Abreu, Charles Baudelaire e Manuel Bandeira. Se Casimiro confecciona uma infância perdida “À sombra das bananeiras, / Debaixo dos laranjais!” (2008, p. 41), Bandeira funda a deliciosa e fantástica “Parságada”, ambiente em que “– Lá sou amigo do rei – / Terei a mulher que eu quero / Na cama que escolherei” (2015, p. 90-91). Baudelaire, desenraizado, sombriamente, exerce a posição de eremita ou, sofisticadamente, de *flâneur*.

Para Zilberman (2009, p. 103),

O *flâneur* é o habitante das grandes cidades, disperso na multidão a ponto de não deixar rastros; não tem identidade, nem endereço, o que o torna uma figura praticamente anônima. Por outro lado, essa situação garante sua autonomia, já que não pertence à burguesia, com a qual não se envolve sob qualquer circunstância.

Sinaliza-se que o *flâneur*, de forma análoga, é tal qual o artista e a prostituta, isto é, marginalizado do ponto de vista social. “São o avesso da sociedade burguesa, sendo sua existência sintoma das desigualdades e fissuras do capitalismo triunfante” (ZILBERMAN, 2009, p. 103).

A seção subsequente visa à observação de duas categorias textuais paratópicas (identidade e tempo), assim como a noção de paratopia, em um dos contos de Clarice Lispector, “A imitação da rosa”.

3 O LOCAL E O NÃO LOCAL DE LAURA: AS PARATOPIAS DE IDENTIDADE E DE TEMPO EM “A IMITAÇÃO DA ROSA”

Os anos 60, conhecidos como os anos de chumbo, marcaram decisiva e profundamente a obra e a vida de Clarice Lispector.

Após a separação de um casamento de dezesseis anos com o diplomata carioca Maury Gurgel Valente (1921-1994), Clarice, à época, muda-se dos Estados Unidos para o Rio de Janeiro, mais precisamente para o Leme, com seus filhos Paulo e Pedro.

A fim de se manter, assim como de sustentar seus meninos, a princípio, como colunista, sob o pseudônimo de Helen Palmer, passou a colaborar para o “Correio da Manhã”. Conforme Nádia Batella Gotlib (2014, p. 330), “Os rendimentos provenientes dessa matéria na imprensa complementam a pensão que recebe do marido após a separação”.

Apesar dos problemas de natureza socioeconômica, em julho de 1960, pela Livraria Francisco Alves, publica “Laços de Família”, um compilado com treze contos.

Consoante Gotlib (2014, p. 333), “Ali são publicados treze contos: seis deles, já publicados em *Alguns Contos*, em 1952, aos quais são acrescentados mais sete, alguns destes já publicados em periódicos”.

Dentre essas treze histórias que povoam a obra “Laços de Família”, escolhemos para análise a narrativa “A imitação da rosa”.

O conto, primeiramente, inicia-se com a caracterização de uma dinâmica matrimonial e a indicação da personagem Armando – figura masculina, a quem Laura, figura feminina, tem um investimento psicológico de subserviência: antes que o marido encerrasse o expediente, “a casa deveria estar arrumada” e ela, “para que pudesse atender o marido” (LISPECTOR, 1998, p. 34), bem vestida. Percebe-se um paradigma estabilizado das relações familiares na sociedade dos anos 60, e ainda corrente: o homem ocupa o centro do relacionamento ante a sociedade, e a mulher, a margem.

Em seguida, é apresentada Carlota, representação simbólica da personalidade feminina que vive, de certo modo, autenticamente, sem abnegar-se de si mesma a fim de cumprir um papel socialmente estipulado para sua condição no mundo: “ser” mulher. É, pois, uma mulher moderna; já na juventude “um pouco original” (LISPECTOR, 1998, p. 35). Carlota posiciona-se perante os homens, enquanto Laura preza por uma atitude contida e refreada.

A identidade de Laura é retratada metonimicamente pelos objetos pertencentes ao ambiente familiar e a sua aparência, uma casa percebida com um distanciamento impessoal e roupas monótonas – tal suas características físicas: “os olhos marrons, os cabelos marrons, a pele morena e suave, tudo dava a seu rosto já não muito moço um ar modesto de mulher” (LISPECTOR, 1998, p. 35). Logo, pode-se dizer que desocupada de sua funcionalidade no lar, isto é, dona de casa e esposa, Laura não se devota ao seu próprio “eu”.

Os três primeiros parágrafos do conto encerram-se com interrogações, gerando, assim, um tom de dúvida.

Conforme Muzait (1979, p. 77), “a quase totalidade do conto é em monólogo interior indireto”, o que implica que essas interrogações logo situam a personagem em

um conflito inicial no âmbito de sua consciência. E um evento passado ao tempo da narrativa desajustou a estabilidade aparente da convivência social e doméstica.

Ainda, consoante Muzait (1979, p. 76),

O conto relata um momento (algumas horas) na vida de uma mulher de classe média que volta para casa aparentemente recuperada depois de um estágio em uma clínica psiquiátrica. Sozinha, em casa, esperando pelo marido, para sair, entrega-se a uma série de reflexões e tem o eu novamente fragmentado.

Evidencia-se que o processo de reflexão iniciado a partir de um conflito irreduzível, entre o cansaço da rotina de ser para fazer e o desejo de querer ser (para além de uma existência pária), desloca Laura para um estado de consciência mais profundo: o *sono* [grifo nosso], motor das figurações paratópicas no conto. É se desligando da realidade, por meio dele, e se adentrando no domínio da reflexão existencial, beirando ao devaneio, que Laura coloca-se nesse “quase entre-lugar”.

Primeiramente, trataremos, aqui, de um tipo de paratopia, a de identidade, para, em seguida, discorrermos acerca do outro tipo presente no conto, a paratopia temporal. As referidas negociações entre um lugar e um “não lugar” serão frequentes até um ponto da narrativa que culmina na transposição radical de Laura de uma via para outra.

De acordo com Maingueneau (2012, p. 110),

A paratopia de identidade – familiar, sexual ou social – apresenta todas as figuras da dissidência e da marginalidade, literais ou metafóricas: meu grupo não é meu grupo.

Isto posto, pode-se inferir que Laura negocia a sua posição em torno do marido, ou seja, mulher casada de classe média, com um lugar que não verdadeiramente ocupa e que não é verdadeiramente um lugar – uma existência livre de funcionalidades artificiais. Ela passa o início da indagação tentando se convencer de que o seu lugar é aquele que “realmente” ocupa, sem deixar de transparecer suas inclinações que pendem para uma existência plena, remetida ao que Carlota representa em relação a ela: “ao contrário de Carlota, que fizera de seu lar algo parecido com ela própria, Laura tinha tal prazer em fazer de sua casa uma coisa impessoal; de certo modo, perfeita por ser impessoal” (LISPECTOR, 1998, p. 37).

A paratopia de identidade em Laura radicaliza-se ao nível da perspectiva psíquica: ela possui o status de “louca”. Isso evidencia o tipo de relação que ela mantém com a sociedade – uma relação de *alteridade*, pois ela é vista como o outro, aquele que perturba a normalidade do comportamento na própria sociedade. Esta projeta suas expectativas sobre os indivíduos que a habitam e supervisiona os dissidentes, “as pessoas felizmente ajudavam a fazê-la sentir que agora estava ‘bem’. Sem a fitarem, ajudavam-na ativamente a esquecer, fingindo elas próprias o esquecimento como se tivessem lido a mesma bula do mesmo vidro de remédio” (LISPECTOR, 1998, p. 35). Sua

individualidade, sua vida emocional é, de certo modo, indiferente aos que dela necessitam a contenção, para que a ordem não seja desfeita – um dos fatores que alimentam a ansiedade da personagem: “Era preciso tomar cuidado com o olhar de espanto dos outros. Era preciso nunca mais dar motivo para espanto, ainda mais com tudo tão recente” (LISPECTOR, 1998, p. 45).

A introspecção de Laura intensifica-se a partir do momento em que observa um jarro de flores. As rosas, objeto de contemplação sobre o qual Laura indaga sua condição, representam a perfeição e, em seguida, a beleza.

Em conformidade com Gotlib (1995, p. 324), “o conto trata da reação da mulher diante da beleza”. Por um lado, as rosas representam a ausência dos filhos que nunca pôde gerir devido a uma incapacidade fisiológica e, por outro, representam a intransitividade – o “ser”, sem um para quê.

Logo, a funcionalidade negada de mãe não consagra Laura como a mulher que o imaginário social espera que ela seja, isto é, embarça a personagem distante da perfeição “ser mulher” em conformidade com um modelo patriarcal de vida social: “naquela mínima ponta de surpresa que havia no fundo de seus olhos, alguém veria nesse mínimo ponto ofendido a falta dos filhos que ela nunca tivera?” (LISPECTOR, 1998, p. 35). Ela tem a consciência, desde antes da revelação epifânica, de que, por outra via, é possível transcender e se libertar da hostilidade doméstica, mas insiste em se negar, ao passo que ensaia a negociação insustentável, “não mais aquela terrível independência. Não mais a facilidade monstruosa e simples de não dormir – nem de dia nem de noite – que na sua discrição a fizera subitamente super-humana em relação a um marido cansado e perplexo” (LISPECTOR, 1998, p. 38).

Em conformidade com Muzait (1979, p. 78), “A perfeição, a libertação, a beleza situam-se, para Laura, na total violentação do seu eu, o que a fará ficar inacessível a tudo e a todos”.

A contemplação das rosas e a epifania atingem o seu ápice quando Laura, desorientada e já desprendida da realidade, entrega-se por completo ao devaneio, “de novo alerta e tranquila como num trem. Que já partira” (LISPECTOR, 1998, p. 53); imitando a rosa, mas imitando, sobremaneira, a si mesma, mesmo que vivendo no âmbito da insanidade, pois “o esforço de viver equivale a uma mística do imitar o ser humano” (GOTLIB, p. 324). A mulher de classe média desloca-se da condescendência do “ser mulher” no ambiente doméstico, em função do marido e da sociedade, para a loucura – um não lugar que é “lugar da transcendência”.

Assinala-se que, assim como a paratopia de identidade, as marcas de uma paratopia temporal são igualmente percebidas no conto. Um objeto pertencente a um tempo passado afigura o que se espera na formação moral e social da mulher: “A imitação de Cristo”, espécie de manual de bons costumes, que evoca o tempo de Laura no Sacré Coeur – no tempo de sua juventude. A personagem, assim, negociará um pertencimento impossível entre a sua atual condição de impessoalidade (sem o sentimento de posse de algo) com o que é remanescente desse passado e divergente dessa determinação prescritiva ao seu “eu”.

Em consonância com Maingueneau (2012, p. 110),

A paratopia temporal, por sua vez, funda-se no anacronismo: meu tempo não é meu tempo. Vive-se aí na modalidade do arcaísmo ou da antecipação: sobrevivente de uma época passada ou cidadão prematuro de um mundo porvir.

Carlota, representando simbolicamente a mulher à frente de seu tempo, concentra o centro das aspirações de autenticidade desejadas por Laura – enquanto ela lia o manual de bons costumes, Carlota dissimulava e se negava a lê-lo: “E Carlota nem ao menos quisera ler, mentira para freira dizendo que tinha lido” (LISPECTOR, 1998, p. 36). Tem-se com isso a distinção entre as duas: uma era “lenta” e acompanhava os paradigmas vigentes, tentando se enquadrar neles; a outra era já “original”. Como fora dito, entregar-se a si era quase um crime, um pecado, pois o “gênio era a pior tentação” (LISPECTOR, 1998, p. 38).

No dizer de Muzait (1979, p. 78),

A Imitação de Cristo é a via dolorosa, tal como será a Imitação da Rosa [...] A rosa tem o sentido de perfeição, de beleza. E o mais importante, a rosa é. Laura não pode ser.

A atitude de Laura, tanto no tempo do colégio como então, era vista por Carlota com reprovação, dado que ela não se dava o devido “respeito”, já que a personagem tinha um gosto, o gosto pelo detalhe, algo que de fato a pertencia – “ninguém imaginaria que Laura tivesse também suas ideiazinhas” (LISPECTOR, 1998, p. 44). Como mulher à frente de seu tempo, Carlota queria a eclosão da individualidade dessa mulher que se queria deixar entre valores artificiais e arbitrários – o “eu” de Laura era intimado a romper-se em libertação.

Laura ensaia um conflito entre tempos e, apoiada na revelação provocada pela beleza das rosas, retorna àquela reminiscência – um gosto pelo detalhe que se confunde com o fazer artístico. Agora, o irreduzível conflito de ordem temporal faz com que ela atravesse ainda mais para além da fronteira paratópica, o *sono* [grifo nosso], aproximando-se, desse modo, do total delírio: “o devaneio enchia-a com o mesmo gosto que tinha em arrumar gavetas, chegava a desarrumá-las para poder arrumá-las de novo” (LISPECTOR, 1998, p. 42).

Segundo Gotlib (1995, p. 323),

Trazer à tona o pendor artístico da personagem, pela fantasia e pelo imaginário, tentando assim suprir a falta ou a lacuna, é o que marca a experiência de Laura [...] Perdida a perfeição da vida, tenta recuperá-la pela “imitação” ou pela arte.

Laura, ao se encontrar em uma tensão paratópica, acaba por se perder, liberta, portanto, em completo devaneio.

Em síntese, com ancoragem no conto “A imitação da rosa”, por meio da personagem Laura, notamos que a escritora Clarice Lispector traz à baila duas noções

paratópicas – a de identidade e a de tempo – alimentadas, neste caso, isto é, na narrativa, pelo *sono*, fazendo com que a personagem transite, em uma espécie de conciliação impossível, entre dois possíveis lugares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tensões suscitadas a partir das instâncias social e temporal foram definidoras da identidade de Laura, no conto “A imitação da rosa”, de Clarice Lispector, que, circunscrita ao meio literário, delinea as angústias de uma entidade ficcional representativa de uma marginalidade extraliterária.

A autora Clarice Lispector legitima a sua supracitada criação ao se declarar não pertencente a algum lugar (o campo literário) – mesmo que essa negação, como foi visto, confirme o seu pertencimento a este “não lugar”.

Conforme a proposta apresentada, os tipos de paratopia reconhecidos no conto (identidade e temporal) atuam em cooperação no processo de autodescoberta da personagem em introspecção. A paratopia de identidade (social, neste caso) e a paratopia temporal negociam um não pertencimento legitimado por um lugar real de representação social – afinal, Laura é símbolo da mulher presa em função do lar, donde a entrega total à insanidade como libertação: “toda paratopia pode ser reduzida a um paradoxo de ordem espacial” (MAINGUENEAU, 2012, p. 110).

Constatamos, por fim, no presente trabalho, que a paratopia literária é, portanto, um instrumento eficaz na compreensão dos deslocamentos na literatura – no caso, operados ao nível da consciência de Laura que, na narrativa, são motores da ação psicológica; logo, um conceito pertinente para a compreensão do próprio fazer literário.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. J. M. de. **Primaveras**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

BANDEIRA, M. **Bandeira de bolso**: uma antologia poética. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

BETTA, T. E. L. **Literatura e Jornalismo na tapeçaria de Clarice Lispector**. 2014. 128 p. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Campos dos Goytacazes. 2014. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/dissertacaothiagoeugenioloredobetta_030920191456.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.

GOTLIB, N. B. **Clarice Fotobiografia**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

GOTLIB, N. B. **Clarice**: uma vida que se conta. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

LISPECTOR, C. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARINHO, J. I. R. “Os desastres de Sofia”, de Clarice Lispector, e a paratopia. **Duc in Altum – FASM**, Muriaé, v. 15, n. 1, p. 151-161, 2016. Disponível em: <http://ducinaltum.fasm.net.br/pdf/arq15literatura.pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.

MUZAIT, Z. L. O fluxo de consciência no conto “A Imitação da Rosa”, de Clarice Lispector. **Letras de hoje: estudos e debates de assuntos de linguística, literatura e língua portuguesa**. Porto Alegre, v. 14, n. 4, p. 76-80, dez. 1979.

SANT’ANNA, A. R. de; COLASANTI, M. **Com Clarice**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SIQUEIRA, J. C.; IANNACE, R.; SARAIVA, S. Clarice Lispector: narrativa do fluxo de consciência. *In*: SIQUEIRA, J. C.; IANNACE, R.; SARAIVA, S. (orgs). **Literatura Brasileira Contemporânea**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

ZILBERMAN, R. A literatura, o escritor e a modernidade. *In*: ZILBERMAN, R. (org). **Fundamentos do Texto Literário I**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

Pedagogia Empresarial: uma contextualização da atuação do pedagogo em grandes empresas

Business Pedagogy: a contextualization of the pedagogue's performance in large companies

VITOR SERGIO DE ALMEIDA

Doutor em Educação (UFU)
Professor (UEMG), Ituiutaba (MG)
E-mail: vitor_sergio@hotmail.com

HUGO VIEIRA DA SILVEIRA

Graduando em Pedagogia (UFU), Ituiutaba (MG)
E-mail: hugovsilveira@ufu.br

Resumo: Tal artigo, por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica (sustentada em documentos educacionais brasileiros, teóricos e sites de empresas), busca compreender e contextualizar a pedagogia empresarial e analisar a consecução do pedagogo na esfera de oito grandes empresas. Este estudo se justifica sob o prisma de que, no âmbito empresarial, a gama de atuação do graduado em Pedagogia tem sido constantemente ressignificada, com isso emerge a necessidade de promover uma discussão sobre tal questão, para que, então, o trabalho do pedagogo (especialmente em ambientes não-escolares) seja valorizado e disposto de modo formativo. Sobre as respectivas contribuições, destacam-se que, mesmo abarcando mais uma ânsia lucrativa e menos o espírito formativo, as instituições analisadas (Ambev, Club Med, Coca-Cola Brasil, Editora FTD, Forma Turismo, Instituto Algar, Natura e Petrobras) contemplam (in)diretamente o pedagogo nos planos de cargos e carreiras, assim corroborando a perspectiva de que ele possui um campo de trabalho além dos espaços escolares, como no setor empresarial, sendo que ele assume funções no cerne do ensino e aprendizagem, treinamento, capacitação, comunicação, monitoria e construção e aplicação de projetos junto ao público interno e externo da instituição.

Palavras-chave: Pedagogia empresarial. Pedagogo. Espaço não-escolar. Empresas.

Abstract: This article - through documental and bibliographical research, supported by Brazilian educational documents, theorists, and companies' websites - seeks to understand and contextualize the business pedagogy and analyze the pedagogue's achievement in the context of eight large companies. This study is justified from the point of view that, in the business field, the range of activities of the graduate in Pedagogy is constantly re-signified, with this emerges the need to discussion on this matter, so then, the work of the pedagogue (especially in non-school environments) will be valued and arranged in a formative way. Regarding the respective contributions, it is highlighted that, even encompassing more a lucrative desire and less the formative spirit, the analyzed institutions (Ambev, Club Med, Coca-Cola Brasil, Editora FTD, Forma Turismo, Instituto Algar, Natura and Petrobras) contemplate (in)directly the pedagogue in the plans of positions and careers, thus corroborating the perspective that he has a field of work beyond the school spaces, as in the business segment, being that he assumes functions in the heart

of teaching, training, qualification, communication, monitoring and construction, and implementation of projects with the institution's internal and external public.

Keywords: Business pedagogy. Pedagogue. Non-school space. Companies.

1 INTRODUÇÃO

Abre-se o presente artigo parafraseando Libâneo (1999), o qual afirma que todo trabalho que envolve o ser humano (docente ou não) é pedagógico. A Pedagogia, como processo de formação (de ensino e aprendizagem) e um curso em nível superior, precisa ser compreendida como uma área de máxima reflexão e produtora sistemática de concepções e práticas educativas, assim sendo, ela deve ser caracterizada como embasadora e orientadora das diversas e distintas atividades educacionais (LIBÂNEO, 2005). Para Libâneo (1999, p. 16) é fim da Pedagogia:

[...] mostrar a maneira mais construtiva e eficaz para se alcançar os objetivos e competências. Pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo.

A Pedagogia precisa ser plural, adaptadora e acolhedora à realidade e garantidora do direito à educação, logo, não ocorrendo apenas em um lugar e momento institucionalizado, acontecendo também nos finitos e versáteis ambientes e ocasiões (formais e não-formais). Libâneo (2005, p. 156) assevera que “[...] não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a pedagogia aos métodos de ensino. Se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias pedagogias”.

No Brasil, os cursos de Pedagogia, sob a vértice de uma licenciatura (formação de profissionais para atuação na prática educativa), em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2006, contemplam uma finita gama de arcabouço teóricos, práticos e de estágios, propiciando um vasto contato do estudante com o processo educacional e o habilitando a colocar em relevo tais conhecimentos em variadas funções, em distintas realidades e em espaços escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

Libâneo (2005, p. 33) afirma que o educador precisa ter uma formação voltada para a “[...] prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivo de formação humana previamente definida em sua contextualização histórica”. Diante das transformações sociais, tecnológicas, políticas, o graduado em Pedagogia, baseado em sua formação, possui novos campos de trabalho, com isso, redefinindo e ampliando a perspectiva da presença e a necessidade dele. Ele está habilitado a atuar, além do espaço formal na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (BRASIL, 1996), em outros segmentos, como Psicopedagogia, Gestão, Educação Especial, Campo,

Indígena, Quilombola, Tecnológica, Recreativa, Brinquedoteca, Musicalização, Editorial, Hospitalar, (criação e execução de) Projetos. Diante dessa vastidão de atuação profissional, neste artigo, delimita-se, então, a temática à “Pedagogia Empresarial”.

O pedagogo empresarial trabalha na formação, treinamento, capacitação, comunicação, monitoria e construção e aplicação de projetos junto ao público interno e externo da instituição. Nascimento *et al.* (2010, p. 36) afirmam:

O fazer pedagógico no espaço não escolar está diretamente relacionado às atividades que envolvem trabalho em equipe, planejamento, formação pessoal, orientação, coordenação, sendo que o objetivo principal desse fazer está direcionado às transformações dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica.

Na contemporaneidade, a Pedagogia Empresarial tem suscitado reflexões de diversas ordens, como o valor atribuído a tal campo nos cursos de Pedagogia, a necessidade de se ter um pedagogo nos ambientes empresariais, as ações (formativas) desenvolvidas no cotidiano institucional por tal profissional e, é claro, o valor agregado (lucro) que ele pode gerar (in)diretamente ao empresariado.

Justifica-se a necessidade de estudos relativos aos diversos nuances da Pedagogia Empresarial, os quais visam à disseminação da existência e do entendimento dela, do aspecto formativo abarcado pelo pedagogo empresarial, das funções exercidas nas empresas e do valor atribuído a ele no quadro de trabalhadores. Dito isso, o objetivo profícuo deste artigo consiste em analisar a disposição de atuação do pedagogo em oito grandes nichos empresariais (Ambev, Coca-Cola, Natura, Editora FTD, Petrobras, Club Med, Forma Turismo e Algar) atuantes no Brasil. A problemática consiste em responder às seguintes indagações: Essas oito empresas abarcam o pedagogo em seu quadro de funcionários? Caso contemplem, de que maneira essa vinculação se cristaliza? Qual a real intenção dessa relação? Dentro da objetivação específica, cita-se o intento de estabelecer uma resumida abordagem teórico-documental centrada na Pedagogia Empresarial.

Este artigo é embasado por uma abordagem documental e bibliográfica, a qual utiliza-se de conteúdos dispostos em documentos e produções acadêmico-científicas relativas à Pedagogia e em sites das oito empresas e ou em domínios virtuais relacionados a elas. Na presente investigação, os seguintes documentos ganham destaque: Constituição Federal (CF) de 1988, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9.394 de 1996 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP), n° 1 de 2006, que estabelece as DCNs para os cursos de graduação em Pedagogia. O uso desses documentos é justificado pelo fato de eles serem as normas e diretrizes balizadoras da educação brasileira, ou seja, eles representam o maior e mais atual cerne legislativo da cadeia educacional do Brasil.

A pesquisa bibliográfica viabiliza o levantamento dos trabalhos referentes ao tema estudado e permite ainda o aprofundamento teórico. Destaca-se que, por intermédio de práticas investigativas e conclusivas aprofundadas por outros pesquisadores, visa-se solidificar os argumentos já utilizados nessa nova pesquisa.

Nessa investigação, dentro da abordagem bibliográfica, eleva-se a utilização das seguintes produções acadêmicas e científicas: Libâneo (1999 e 2005), Almeida e Costa (2012) e Melo e Wolf (2014). Soma-se a esses referenciais os domínios virtuais das empresas investigadas, bem como os sites de alguns braços institucionais dos entes empresariais elencados.

Em relação à divisão estrutural, este artigo está disposto em quatro seções. A primeira é a introdução, momento da explicação do tema e do aparato metodológico. A segunda promove uma reflexão sobre a Pedagogia Empresarial (uma contemplação de estudos e de documentos correlatos à temática). A terceira parte trata da análise da disposição (ou não) do pedagogo nas oito empresas pesquisadas (tendo oito intertítulos, cada um corresponde a uma empresa). Na última parte, apresenta-se um resumo dos achados da pesquisa e, por consequência, a revisão do objetivo central e as respostas para as perguntas problematizadoras.

O primeiro procedimento adotado foi escolher as empresas para comporem esse estudo. Outrossim, o critério de seleção foi baseado em: possuidoras de sites com informações institucionais e empregatícias, atuação no Brasil, grande dimensão/tamanho (apelo popular) da marca e ramos de atuação diferentes. Logo, oito empresas foram alavancadas; esse número (oito) é representativo devido ao ecletismo do perfil de atuação das instituições. São elas: 1 - bebidas alcoólicas (Ambev), 2 - bebidas não alcoólicas (Coca-Cola), 3 - beleza (Natura), 4 - editora educacional (Editora FTD), 5 - energia (Petrobras), 6 - hotelaria e turismo (Club Med), 7 - lazer (Forma Turismo) e 8 - telecomunicação (Algar).

O segundo passo consistiu em pesquisar a disposição de “Pedagogia Empresarial” nos sites das empresas, o que não contribuiu com o andamento da pesquisa, uma vez que não foram localizados cargos relativos ao pedagogo. Diante disso, a técnica de análise mudou, consistindo, então, na inquirição das descrições das vagas ofertadas pelas empresas dentro do quadro de trabalhadores, observando, desse modo, o encaixe (ou não) do pedagogo nos requisitos formativos necessários para a contratação. Tal ação teve uma longa duração e requereu uma minuciosa interpretação.

Feita essa contextualização do artigo, parte-se, na próxima seção, para uma sintética compreensão da Pedagogia Empresarial.

2 A PEDAGOGIA EMPRESARIAL: UM BREVE PANORAMA DOCUMENTAL E CONCEITUAL

Dentre os documentos norteadores da educação brasileira, neste artigo, elencam-se a CF de 1988, a LDB de 1996 e as DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia de 2006. Após uma análise documental, assevera-se que, no primeiro, não há menção ao termo “Pedagogia”, muito menos “Pedagogia Empresarial” (BRASIL, 1988); no segundo, não é registrada a expressão “Pedagogia Empresarial” ou a inferência de que o habilitado em um curso de Pedagogia pode atuar na esfera organizacional e comercial (BRASIL, 1996). Destaque para o Art. 61 da LDB, o qual expressa que o pedagogo é um profissional da educação escolar, e para o Art. 64, também da LDB, que cristaliza o campo de atuação de tal licenciado. Enfim, os dois artigos denotam a

polivalência de trabalho do respectivo profissional, contudo, dando relevo para os espaços escolares.

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Já nas DCNs, no Art. 4º, é afirmado que o pedagogo pode atuar na área de ensino e “[...] e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 2), abrindo, com isso, a possibilidade para a atuação em espaços não-escolares. Ressalta-se que, no Art. 6º, o qual trata da estrutura dos cursos de Pedagogia, há solicitação para que eles tenham “um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos [...]” (BRASIL, 2006, p. 4), tendo a função de habilitar estudos em diversos contextos, como o empresarial, assim, habilitando o pedagogo a trabalhar em tal campo.

A educação, como uma prática formativa, reverbera no meio social sobre o desenvolvimento (conhecimento) dos cidadãos na relação ativa com o meio natural, socioeconômico e cultural (LIBÂNEO, 1999). Em vista disso, ela visa dar sentido e uma maior produtividade e reciprocidade às ações do homem diante das variadas tarefas da práxis social dispostas no conjunto das relações sociais (LIBÂNEO, 1999). Diante desse pluralismo de concepções relativas à educação é que a Pedagogia em espaços não-escolares ganha proeminência.

A expressão “Pedagogia Empresarial” surgiu, na década de 1980, para designar as atividades de estímulo ao desenvolvimento pessoal, profissional e educativo realizadas dentro das empresas, as quais envolviam cursos, projetos e programas de treinamento e desenvolvimento. Todavia, a Pedagogia Empresarial criou raízes no princípio dos anos 2010, caracterizando-se como “[...] uma inovação na área da educação [...]” (ALMEIDA; COSTA, 2012, p. 2) e, além disso, aumentou o seu leque de atuação e, por consequência, de valorização dentro das empresas. Tal consolidação ocorreu devido à expansão empresarial, organizacional e comercial (abertura de muitos segmentos, geração de empregos e movimentação financeira) e à transformação da reestruturação na dinâmica de trabalho, sendo que tal reconfiguração não foi uma escolha, e sim uma necessidade de rearranjo com vistas às inovações produtivas no Brasil e no mundo. O vínculo com a necessidade de formação e ou preparação dos Recursos Humanos (RHs) nas empresas deve ser resgatado; dessa forma, asseguram Almeida e Costa (2012, p. 3).

[...] temos uma ação pedagógica ampliada na sociedade, onde o pedagógico ultrapassa todas as barreiras e começa a agir em todo o contexto social, extrapolando o ambiente escolar formal, abrangendo com mais amplitude a educação informal e não formal.

As empresas procuram evidenciar um engajamento com o desenvolvimento profissional, incluindo o aprendizado escolar, de forma a potencializar a formação do sujeito e, por conseguinte, das ações cotidianas da instituição/organização.

Ao considerar a empresa como espaço essencialmente educativo, que se estrutura com um grupo que desempenha funções visando um objetivo específico, é papel da pedagogia empresarial buscar estratégias e metodologias que garantam uma melhor aprendizagem funcional, que pode acontecer por meio da imitação, onde uns aprendem com os outros, através das dinâmicas de grupo ou outros meios, tendo como meta a realização dos objetivos previamente definidos. (MELO; WOLF, 2014, p. 196).

Nesse sentido, por intermédio do pedagogo, visa-se: garantir um formativo e coeso processo de aprendizado, atribuir sentido ao desempenho profissional, dispor um ambiente de trabalho embasado em evidências e elencar o motivacional dos envolvidos. Em vista disso, o pedagogo contempla, por exemplo, tais funções:

[...] treinamento de pessoal, formação de mão de obra, capacitação em serviços, oficinas, organização de palestras, reuniões, seminários, congressos, excursões, cursos, dinâmicas de grupo e principalmente trabalha a autoestima e o relacionamento entre os membros que constituem a empresa. (ALMEIDA; COSTA, 2012, p. 4).

Deixa-se evidente que o empresariado entende que, ao valorizar a compreensão humana, potencializar o conhecimento nos limites da empresa e proporcionar um melhor entrosamento e participação dos trabalhadores, reverbera-se um ambiente mais harmonioso e saudável de atuação, logo, com tendência a melhorar e a elevar a produção e, por fim, a ter uma maior retorno lucrativo (financeiro). Em outras palavras, a valorização do pedagogo nas empresas pode ter, sim, um aspecto formativo, mas, para, em especial, a ideia da maior e melhor produtividade por meio da formação, o que escancara a intenção de enriquecimento por parte do empregador. Nessa perspectiva crítica, Melo e Wolf (2014, p. 200) alertam:

A pedagogia empresarial [...] não passa de um estágio pré-corporativo, ou seja, um discurso que, ao intentar delinear o possível papel dos pedagogos nas empresas, ou abstrai a realidade das empresas ou abstrai a real dinâmica do mercado, que cada vez mais é alheia a regulamentações e reservas. [...] Neste caso, caberia ao pedagogo na empresa ser uma espécie de mediador entre os trabalhadores e a “filosofia” da empresa, ou seja, a necessidade de formação específica para a produção.

Diz-se que a ânsia lucrativa por parte do empresariado tende a não ser alardeada aos colaboradores e à sociedade, e sim despontada de modo discreto e camuflado. Para Melo e Wolf (2014, p. 194),

A perspectiva do empresariado é de que a sociedade atual deve ser caracterizada como a “sociedade do conhecimento”, na qual o acesso à educação e à informação assume centralidade, mas não se trata da transmissão de conhecimentos científicos ou da aquisição do que vem sendo elaborado no decorrer de toda a história pela humanidade, mas de competências e habilidades básicas para o trabalho.

Enfim, independentemente do aspecto formativo, o qual valoriza o desenvolvimento pessoal, social e de criticidade, e do aspecto lucrativo-financeiro, o qual se constitui em um *modus operandi* para fortalecimento e enriquecimento empresarial, vê-se que as instituições têm, sim, utilizado o pedagogo em suas ações, como pode ser observado na próxima seção.

3 A CORRELAÇÃO DE OITO INSTITUIÇÕES EMPRESARIAIS COM A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

Neste momento, parte-se para observar a análise da valorização (ou não) do pedagogo nas empresas. Foram selecionadas oito empresas que abrem espaço de trabalho formal (com registro) para o graduado em Pedagogia, as quais são, em ordem alfabética, Ambev, Club Med, Coca-Cola Brasil, Editora FTD, Forma Turismo, Instituto Algar, Natura e Petrobras. Diante dessa catalogação, o passo seguinte consistiu em conhecer/contextualizar tais empresas, o que demandou pesquisas relativas à história e missão para, enfim, dispor sobre a atuação do pedagogo.

3.1 AMBEV

Criada em 1853, a Bohemia é a primeira cervejaria brasileira, “um grupo formado por industriais paulistas adquire um terreno no bairro da Água Branca, em São Paulo” (AMBEV, 2020), sendo ela a base do grupo Ambev. Tal marca surgiu da união feita entre a Cervejaria Brahma e a Companhia Antártica, em 1999, sendo que “Ambev” é uma sigla alusiva a Américas Beverage Company – Companhia de Bebidas das Américas – e, na atualidade, faz parte da Anheuser-Busch Inbev, conhecida como AB Inbev (AMBEV, 2020). A empresa trabalha com mais de 200 marcas de bebidas, em quase 20 países, emprega 35.000 pessoas, elenca como missão “a nossa razão de ser e o compromisso da Ambev como empresa” e entende que “o nosso sonho é unir as pessoas por um mundo melhor” (AMBEV, 2020). No bojo interno, a empresa tem como mote os dizeres “responsabilidade, confiabilidade, cooperação e comprometimento com os colegas e com o trabalho [...] a manter um elevado padrão de produtividade e qualidade” (AMBEV, 2020).

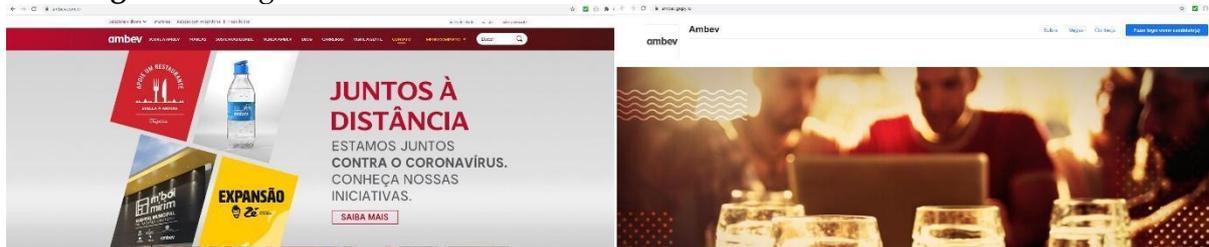
A maioria dos cargos ofertados pela Ambev possui como requisito “ensino superior completo”; como as funções de “Especialista de Projetos”, “Logística - Analista/Supervisor” “Logística - Supervisor(a) de Operação e Armazém” e “Marketing - Supervisor de Ativação de Marca”; não especificando uma graduação, dispondo no máximo de experiência sugerida e ou desejável. As responsabilidades compreendem a gestão de projetos, dinâmica e estratégia, o gerenciamento. Em alguns casos, exige-se como requisito o domínio avançado do idioma inglês, intermediário de espanhol e entendimento do pacote *office* avançado. Acerca dessas últimas exigências, salienta-se que elas distanciam o pedagogo de tais vagas, pois, perante as DCNs, os cursos de Pedagogia não têm o ensino de língua estrangeira e de informática como focos de fomento.

Além do quadro fixo de carreiras, a empresa possui quatro programas corporativos: *trainee*, englobando graduandos de qualquer curso superior; *Global MBA Program*, focando em estudantes que estejam “[...] cursando um *Full Time MBA Program* em uma *business school* no exterior, ter inglês fluente, mobilidade geográfica e funcional, autorização de trabalho” (Ambev, 2020); e dois programas de estágio, sendo um, intitulado “Representa”, direcionado aos estudantes universitários negros.

Nosso objetivo é desenvolver todos os estagiários para se tornarem a futura liderança da Ambev. Por isso incentivamos a troca, aprendizado contínuo e muito trabalho em equipe. Cada estagiário da Ambev tem oportunidade de participar de uma trilha de desenvolvimento, ser dono de um grande projeto, ter mentoria com a liderança e se conectar com todos os estágios/áreas de todo o Brasil. (AMBEV, 2020).

Em resumo, as carreiras da Ambev não contemplam o papel do pedagogo, todavia ele pode trabalhar na empresa em outros campos além do foco educacional/formativo.

Figura 1: Imagem inicial do site oficial e de cadastro de currículo da Ambev



Fonte: Ambev, 2020.

Os canais de comunicação da Ambev são as redes sociais Facebook, Twitter, LinkedIn, Instagram, YouTube por meio do usuário @Ambev. Além deles, há o site oficial <<https://www.ambev.com.br>> e o de divulgação das vagas e cadastro de currículo <<https://ambev.gupy.io>> (Figura 01).

3.2 CLUB MED

O Club Méditerranée, popularmente conhecido como Club Med, é uma instituição de origem francesa fundada na década de 1950, atuando na prestação de serviços no setor de hotelaria e turismo (CLUB MED, 2021). O Club Med conta com 64 *villages*, sendo que no Brasil são quatro *resorts* situados em Trancoso (Bahia), Lake Paradise (São Paulo), Rio das Pedras (Rio de Janeiro) e La Réserve (Rio de Janeiro). “Somos especialistas em resorts com o melhor do premium *all-inclusive*. Férias de verão ou inverno no Brasil e em todo o mundo” (CLUB MED, 2021).

O Club Med “foi criado com a sua felicidade em mente” (CLUB MED, 2021), assim, desenvolve uma nova forma de viver em comunidade e um estilo de férias inédito: férias *all-inclusive* (com os serviços de alimentação, transporte e entretenimento incluídos no preço final), férias de luxo, férias de convívio, férias multiculturais e eventos corporativos (CLUB MED, 2021). A empresa tem os seus valores fundamentados na multiculturalidade, espírito pioneiro, gentileza, liberdade e responsabilidade (CLUB MED, 2021).

No Club Med, o pedagogo tem espaço de atuação desde o setor administrativo até o operacional de recreação. No administrativo, ele pode auxiliar os responsáveis de serviço objetivando auxiliar os treinamentos, coordenar a validação, consistência e efetividade dos treinamentos feitos no *village*, desenvolver programas de treinamento, proporcionar aos gerentes conhecimento/ferramentas para que possam executar os treinamentos feitos por responsáveis de serviço, agir como desencadeador de novos talentos, desenvolver o marketing interno e estratégias dentro da zona de trabalho. Já nos setores operacionais, o pedagogo pode monitorar os hóspedes em suas atividades em espaços lúdicos e de recreação, como a brinquedoteca. Nesse cenário, ele trabalha diretamente com esportes, expressões e jogos infantis. Nota-se que, no setor administrativo, as ações extrapolam o processo educativo, enquanto no operacional há total convergência com o aparato formativo do pedagogo.

Por fim, constata-se que a figura do profissional formador é bastante ensejada na organicidade da Club Med, o que leva a inferir que a empresa valoriza os processos de relação e formação educacional.

Figura 2: Imagem inicial do site oficial do Club Med



Fonte: Club Med, 2021.

A Club Med está acessível por meio do site oficial <<https://www.clubmed.com.br>> (Figura 02), ou em suas redes sociais Facebook, Twitter, LinkedIn, Instagram, YouTube por meio do usuário @clubmed, ambientes em que é bem atuante, informando sobre as vagas em aberto.

3.3 COCA-COLA BRASIL

Fundada em 1886, nos Estados Unidos, a Coca-Cola começou a sua produção no Brasil, em 1941, transformando-se no “[...] maior produtor de bebidas não alcoólicas do país e atua em nove segmentos – refrigerantes, água, chás, néctares, sucos, lácteos, água de coco, bebidas esportivas e bebidas vegetais – com 26 marcas e mais de 200 produtos [...]” (COCA-COLA BRASIL, 2021).

A empresa tem um braço social, o Instituto Coca-Cola Brasil, o qual já certificou 426.000 estudantes, especialmente, por intermédio dos programas Coletivo Online: curso digital prepara jovens para primeiro emprego e Coletivo Jovem: aulas presenciais para preparar o jovem para o mercado.

Temos um dos maiores programas de empregabilidade do Brasil. Nossa motivação é o desenvolvimento de comunidades de baixa renda por meio da inclusão produtiva de jovens. Nossos eixos de atuação incluem capacitação, conexão com o mercado de trabalho e fomento do ecossistema. Acreditamos que o único caminho para quebrar ciclos de pobreza é por meio do fomento de diversidade e inclusão (COCA-COLA BRASIL, 2021).

Na Coca-Cola há oportunidades para quem cursa uma graduação, para quem já concluiu um curso superior em qualquer área, para quem habilitou em uma licenciatura e, exclusivamente, para quem tenha concluído o curso de Pedagogia. Depois da seleção, o candidato participa, primeiro, de uma série de treinamentos e atividades, como workshops, palestras de carreira com líderes e *small talks*. Uma vaga destinada ao pedagogo é a de Analista de Treinamento II, dentre as variadas funções, ela contempla:

Prospectar e contatar soluções e consultores externos ou negociar multiplicadores internos para atender as demandas de aprendizado das equipes, solicitando orçamentos e propostas em parceria com a área de compras da empresa.

Contribuir no desenvolvimento de programas de treinamento E-Learning e Programas Digitais, trazendo inovação e maior agilidade aos processos de capacitação e desenvolvimento de pessoas.

Ministrar treinamentos conforme necessidade e avaliar conteúdo e plano de aula desenvolvido pelos instrutores, promovendo adequações.

Preparar material didático, recursos e instruções necessários para aplicação de treinamentos, integração de novos colaboradores, realizar a gestão da realização do treinamento, incentivar a participação das pessoas e acompanhar o cronograma mensal de treinamentos da empresa.

Acompanhar a realização de inscrição de participantes em treinamentos externos e fazer o follow-up da conclusão do treinamento.

Realizar avaliação de eficácia dos treinamentos, garantindo a absorção do conteúdo.

Elaborar e analisar os relatórios gerenciais do setor, bem como reportar indicadores mensais, propondo melhorias.

Participar ou conduzir projetos, programas especiais e equipes multidisciplinares quando solicitado.

Contribuir para a identificação de oportunidades de melhoria de processos e métodos, para a melhoria da qualidade e redução de custos. (COCA-COLA BRASIL, 2021).

Observa-se, por meio da citação anterior, as amplas e ecléticas atribuições correlatas ao cargo, assim, crendo que tal profissional precisa ter, além de uma difusa formação educacional, uma arraigada predisposição/compromisso de trabalho.

Figura 3: Imagem inicial do site oficial da Coca-Cola Brasil



Fonte: Coca-Cola Brasil, 2021.

A Coca-Cola é originária dos Estados Unidos onde tem um densa penetração, por isso um requisito frequente para trabalhar na empresa é o domínio da língua inglesa, porém o propenso trabalhador pode cadastrar o currículo em língua portuguesa, em um site da própria empresa, em inglês, específico para divulgação das vagas ociosas e recrutamento. Há, além das vagas formais, programas de estágio para graduandos de diversas áreas, como a Pedagogia, e outras direcionados para pessoas com deficiência.

A Coca-Cola Brasil é atuante na internet. O endereço da página oficial é <<https://www.cocacolabrasil.com.br>> (Figura 03). O site para informações de vagas e carreiras e para cadastro de currículo é <<https://coke.wd1.myworkdayjobs.com/coca-cola-careers/1/refreshFacet>>, além do portal oficial, as vagas, bem como informações sobre elas, podem ser acessadas no Facebook, Instagram, Twitter, YouTube e LinkedIn, sendo que o domínio é @Coca-Cola Brasil.

3.4 EDITORA FTD

Antes de tratar exclusivamente da Editora FTD, torna-se preciso abordar o grupo Marista, o qual foi criado na França, por Marcelino Champagnat, em 1817 (FTD, 2020). No Brasil, a editora está presente desde 1902 e se intitula como a “[...] mais completa editora de livros didáticos do Brasil e a primeira a cobrir todas as áreas de ensino” (FTD, 2020). As iniciais da Editora FTD são uma homenagem a Frère Théophile Durand, Irmão Superior-Geral do Instituto Marista entre 1883 e 1907 (FTD, 2020). Conforme a editoria, a missão consiste em levar uma educação transformadora, partindo de valores que tornem crianças e jovens cidadãos protagonistas e ativos na sociedade (FTD, 2020). Para tanto, a FTD Educação trabalha com novas tecnologias, soluções educacionais, incentivo ao diálogo e materiais didáticos e de literatura (FTD, 2020). A instituição possui como valores básicos: espírito de família, presença significativa (diálogo), solidariedade, amor ao trabalho, simplicidade, espiritualidade, sustentabilidade e interculturalidade (FTD, 2020).

Nos organogramas da editora, o pedagogo não tem um papel específico, porém ele pode atuar em vários setores, contudo, focado na parte formativa e educacional, como “revisor”, “analista de Produtos Júnior”, “consultor educacional”, sendo que este último se aproxima bastante da formação do pedagogo, tendo como objetivo:

Dar suporte pedagógico às escolas e Redes Confessionais que adotam soluções educacionais da FTD Educação através da validação dos planos de atendimento consultivo das escolas da carteira e elaboração dos planos de ação das Redes Confessionais que tem por objetivo contribuir com a otimização do uso das soluções, visando a retenção e ampliação (orgânica) das adoções e a efetiva entrega da Matriz de Serviços Confessionais. (FTD, 2020).

Em tal editora há possibilidade de atuação do pedagogo além do aparato educativo, em questões de produção e comercial de materiais, como elaboração de planos de ação, desenvolvimento e suporte de conteúdo. Salienta-se que todas as vagas disponíveis ficam acessíveis no site oficial e que o cadastro para preenchimento requer informações básicas, como cidade e estado de origem, endereço de e-mail, cargo pleiteado e inserção do currículo.

Figura 4: Imagem inicial do site oficial da Editora FTD



Fonte: Editora FTD, 2020.

Anteriormente, vê-se a imagem de abertura do site oficial da Editora FTD: <<https://ftd.com.br>>. Além de tal portal, a empresa oferta mais conteúdo pelo Facebook, Instagram, LinkedIn e YouTube, tendo como usuário @FTDEducacao.

3.5 FORMA TURISMO

Nascida nos idos dos anos 1990, a Forma Turismo é uma empresa voltada para “viagens de formaturas” de instituições de ensino de Educação Básica, com foco no Ensino Fundamental II e Médio (FORMA TURISMO, 2020). A primeira loja foi fundada em 1997, em São Paulo, sendo que, na atualidade, há “17 lojas da Forma, em 9 estados do Brasil e mais de 40.000 alunos viajam[ram] com a gente” (FORMA TURISMO, 2020). A missão sustentada pela empresa se divide em duas: “corporativa - Realizar a melhor viagem da vida de nossos passageiros” e a “interna - Realizar o melhor trabalho possível, sempre em parceria com todos os colaboradores, prezando por um ambiente extremamente saudável” (FORMA TURISMO, 2020).

Acerca da relação com os colaboradores, “o Grupo Forma vem buscando fortalecer seu time de colaboradores com pessoas comprometidas e interessadas em trabalhar realizando sonhos” (FORMA TURISMO, 2020). Com isso, visa-se captar, capacitar e qualificar a mão de obra para funções relacionadas à venda dos seus produtos, logo, aumentando as possibilidades de trabalho para os colaboradores e, por consequência, melhorando o relacionamento entre eles e entre a equipe e os clientes.

A Forma possui um grande contingente de monitores de turismo (responsável pelo acompanhamento formativo dos estudantes que contratam e viajam com a empresa), sendo quase 1.800 profissionais atuando em segurança, instrução e animação. O pedagogo pode trabalhar na equipe multidisciplinar, a qual tem o objetivo de orientar e desenvolver conteúdos pedagógicos para que sejam incorporados a cada atividade realizada, a fim de que tudo seja voltado para a aprendizagem de forma significativa.

A empresa conta com um projeto intitulado “Conhecer: Por que conhecer?”, que visa, além de organizar viagens, criar ações antes e durante as viagens a fim de

contribuir para o aprendizado dos estudantes viajantes. Em parceria com a equipe gestora das escolas, as ações do projeto são criadas e desenvolvidas por um profissional da educação, podendo ser o pedagogo.

Figura 5: Imagem inicial do site oficial da Forma Turismo



Fonte: Forma Turismo, 2020.

Podem-se encontrar mais conteúdos e informações sobre a Forma Turismo, bem como os cargos oferecidos, por meio do site oficial <<https://formaturismo.com.br>> (Figura 05) e nas redes sociais Facebook, Twitter, LinkedIn, Instagram, YouTube pelo codinome @formaturismo.

3.6 INSTITUTO ALGAR

Em 1994, o Grupo Algar (empresa genuinamente brasileira com foco em telecomunicação) passou a investir em atividades sociais em âmbito educacional, ambiental e cultural, inclusive, criando e custeando programas de ensino e aprendizagem, capacitação de professores e gestores, melhor estruturação física das instituições escolares e materiais didáticos eletrônicos. Em 2002, o Instituto Algar foi criado sob o objetivo de coordenar e dar diretrizes às ações sociais do Grupo Algar (INSTITUTO ALGAR, 2020). A criação do instituto foi “uma decisão que fortaleceu as empresas, além de permitir a identificação de oportunidades que gerem valor para a sociedade” (INSTITUTO ALGAR, 2020).

A atuação educacional é focada na formação de alunos e educadores de escolas públicas em 31 municípios onde a empresa possui sede logística. No bojo formativo são desenvolvidos quatro programas sociais: Programa Talentos de Futuro, Programa de Voluntariado, Programa Transforma, Escola da Inteligência e Conectados. Há 102 projetos já executados ou em execução, 2.105 voluntários envolvidos, em 14 escolas, com 5.905 alunos atendidos (INSTITUTO ALGAR, 2020).

Na questão ambiental, existe o Programa Algar Sustentável que foca na governança climática, buscando monitorar e propor ações que reduzam a emissão de gases produzida pela empresa, que possui comitês de sustentabilidade voltados ao meio ambiente, em cada uma de suas localidades (INSTITUTO ALGAR, 2020).

Na dimensão cultural, o Instituto Algar gera incentivos fiscais (municipais, estaduais e federal), patrocinando ações sob a orientação de um comitê corporativo para garantir o aproveitamento dos recursos. “Temos um comitê corporativo de incentivos fiscais que garante o melhor aproveitamento dos recursos oriundos do governo. Utilizamos praticamente 100% do potencial que o Grupo Algar possui” (INSTITUTO ALGAR, 2020).

No Instituto Algar, o pedagogo tem campo de atuação na elaboração e na gestão de projetos dentro da própria empresa, além disso ele pode atuar no programa “A Escola da Inteligência”, o qual:

[...] visa melhorar os índices de aprendizagem, reduzir a indisciplina, aprimorar as relações interpessoais e aumentar a participação das famílias na formação integral dos alunos. Tudo isso é possível por meio da metodologia que promove tais melhorias por meio da educação das emoções e da inteligência.

A parceria entre os institutos não apenas viabiliza os livros e demais materiais aos alunos, como também assegura que os professores aplicadores sejam capacitados para a ministração dos assuntos abordados. (INSTITUTO ALGAR, 2020).

Centrada em Uberlândia, Minas Gerais, tal ação atende, além de gestores escolares e professores por meio de capacitação e formação continuada, os estudantes, os quais recebem kits com materiais escolares. Pela descrição do “A Escola da Inteligência” é notada uma ligação da empresa com o âmbito escolar, dando, assim, abertura de trabalho para o pedagogo, não restringindo a atuação dele aos encargos administrativos, mas possibilitando a prática em projetos escolares do instituto.

Figura 6: Imagem inicial do site oficial do Instituto Algar



Fonte: Instituto Algar, 2020.

Mais informações sobre os cargos e vagas no Grupo Algar, assim como no instituto, podem ser obtidas pelo site oficial (Figura 05)

<<https://www.institutoalgar.org.br>>. Além disso, o instituto mantém perfis e páginas no Facebook, LinkedIn e YouTube sob o usuário @institutoalgar.

3.7 NATURA

A Natura é uma empresa atuante no ramo de cosmética, fundada por Luiz Seabra, em 1969, no Brasil (NATURA, 2020). Na atualidade, ela mantém polos na Argentina, Chile, México, Colômbia e Peru, conta com mais de 6.300 colaboradores, que atuam em cargos de estágio, Jovem Aprendiz¹, varejo, produção e administrativo (NATURA, 2020). No campo cultural e educativo, a Natura Escrever (braço social da empresa) desenvolve três iniciativas: Natura Musical, Movimento Natura e Instituto Natura.

O Natura Musical, ou Casa Natura Musical, foi inaugurado em 2017 com o objetivo de receber a diversidade da música. Além disso, o espaço garante a imersão no universo da marca, uma conexão musical que desperta emoções, sendo uma experiência multissensorial (NATURA, 2020).

O Movimento Natura, fundado em 2006, funciona como uma rede de apoio para ações socioambientais e de cidadania. Em 2010, o Prêmio Acolher foi criado, o qual reconhece e incentiva com recursos técnicos e financeiros projetos sociais de consultores em suas comunidades (NATURA, 2020).

Já o Instituto Natura, originário em 2010, tem foco em benfeitorias assistenciais na educação, possui base em 20 estados brasileiros, em 1.399 municípios e congrega 1.156.370 estudantes. Para isso, a empresa investe recursos na área de educação, utilizando os lucros obtidos na venda dos produtos da linha Natura Crer Para Ver (INSTITUTO NATURA, 2020).

Nossa atuação é possível graças a uma rede conectada em torno de uma causa: a Educação.

Acreditamos que essa rede deve ser cada vez mais diversa, pois ter um ambiente plural, formado por um time multidisciplinar e engajado é fundamental. Juntos trabalhamos para formar uma sociedade que caminhe rumo a uma Educação transformadora.

Nossa rede diversa é composta por colaboradores e colaboradoras, conselheiros, organizações do terceiro setor, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Consultoras e Consultores de Beleza Natura, gestores públicos de ensino, professoras e professores, mães, pais, alunos e todos que possuem o

¹ A Lei 10.097 de 2000 abarca que empresas de médio e grande porte podem contratar jovens, entre 14 e 24 anos, para atuação como aprendizes. O contrato de trabalho pode durar até dois anos e, durante esse período, o jovem é capacitado na instituição formadora e na empresa, combinando formação teórica e prática (Lei n. 10.097, 2000). A intenção é que ocorra a inclusão social e profissional mediante tal vínculo (Lei n. 10.097, 2000).

sonho de uma Educação brasileira de qualidade. (INSTITUTO NATURA, 2020).

Na educação, o envolvimento do instituto é baseado em quatro compromissos: Alfabetização na idade certa via Regime de Colaboração, Ensino Médio em Tempo Integral, Articulação com Agendas Prioritárias da Educação e Educação e Mobilização para as Líderes e Consultoras de Beleza Natura (INSTITUTO NATURA, 2020). Na alfabetização, elencando parcerias educacionais, a Natura dispõe de

[...] suporte técnico e apoio às secretarias estaduais de Educação, para que os estados, em regime de colaboração com seus municípios, possam desenvolver políticas públicas com foco na alfabetização das crianças (INSTITUTO NATURA, 2020).

Ainda na Educação Básica, mais especificamente na etapa do Ensino Médio, a instância empresarial preconiza:

As parcerias acontecem diretamente com o governo do estado e secretaria de educação. As unidades federativas que tiverem interesse em obter apoio para expandir suas escolas de Ensino Médio Integral em Tempo Integral podem entrar em contato conosco ou com as organizações parceiras. Além disso, estamos sempre realizando ações de alinhamento com os governos estaduais a fim de estreitar relações quanto à pauta (INSTITUTO NATURA, 2020).

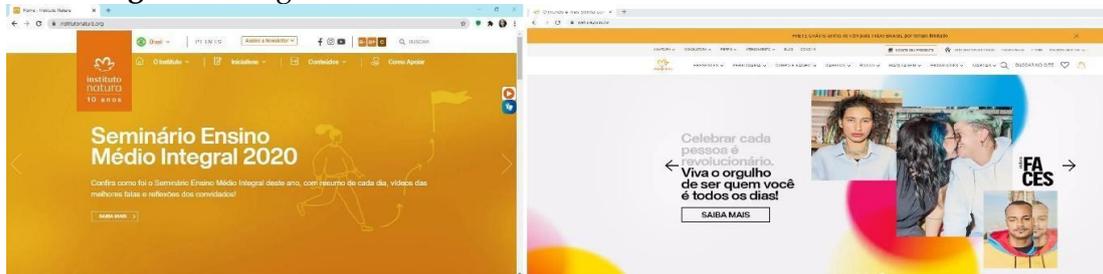
Na Articulação com Agendas Prioritárias da Educação, percebe-se a ânsia pela interferência e gerência na educação nacional. “Como parte integrante de um ecossistema, temos como compromisso impulsionar as Agendas Prioritárias da Educação por meio da articulação com a esfera pública e o terceiro setor” (INSTITUTO NATURA, 2020). O desprendimento desse terceiro setor na educação é entendido como um conjunto de atividades voluntárias desenvolvidas em favor da sociedade, por organizações privadas não governamentais, não obstante, sob o objetivo do emparelhamento da agenda pública e, em decorrência, de propensas vantagens ideológicas e financeiras (LÉLIS, 2007).

No Mobilização para Líderes e Consultoras de Beleza Natura, o intuito da empresa é a oferta de “oportunidades de Educação para as Líderes e Consultoras de Beleza Natura e seus familiares, com objetivo central de desenvolver integralmente esse grupo” (INSTITUTO NATURA, 2020), ou seja, o líder se forma dentro da própria empresa.

Percebe-se que, na Natura, o pedagogo tem espaço de trabalho, dentro da própria área escolar, uma vez que os quatro compromissos do Instituto Natura requerem especialistas na elaboração e na coordenação dos projetos, especialmente os relativos à alfabetização e ao Ensino Médio. Além disso, ele pode atuar em outros espaços da

empresa, como o administrativo, os quais têm como requisito a conclusão de uma graduação.

Figura 7: Imagem inicial do site oficial da Natura e do Instituto Natura



Fonte: Natura, 2020; Instituto Natura, 2020.

Como é visto na Figura 07, a Natura e o Instituto Natura têm sites oficiais: <<https://www.institutonatura.org>> e <<https://www.natura.com.br>>. Há o envolvimento nas redes sociais Facebook e YouTube, sob o usuário @InstitutoNatura, e no Instagram com @institutonaturaoficial. Em ambos os canais há informações de cargos e vagas preenchidos e para recrutamento.

3.8 PETROBRAS

A Petrobras é uma empresa de capital aberto (sociedade anônima) cujo acionista majoritário é o governo federal, sendo, portanto, uma empresa estatal de economia mista (reúne capital privado e público), no segmento de energia, prioritariamente, nas áreas de exploração, produção, refino, comercialização e transporte de petróleo, gás natural e seus derivados (PETROBRAS, 2021). Ela foi criada em 1953, a sede está no Rio de Janeiro, opera atualmente em 14 países, gerando em torno de 90.000 empregos (PETROBRAS, 2021). Por ser uma empresa ligada ao setor público, no Brasil o ingresso nas carreiras operacionais e administrativas ocorre por intermédio de processos seletivos e concursos.

Na Petrobras, o pedagogo ocupa o cargo de Profissional de Ciências Humanas e Sociais – Pedagogia, tendo como atribuição:

Acompanhar, participar e executar a coordenação pedagógica de programas de educação, implementação de projetos de capacitação e desenvolvimento, processos de aquisição de produtos educacionais, bem como monitorar os resultados dos projetos educacionais (PETROBRAS, 2021).

A empresa possui a Universidade Petrobras, a qual oferta capacitações alinhadas aos objetivos estratégicos da companhia, tendo cursos de “educação continuada, de qualificação e de formação para novos colaboradores, além de ações de gestão do conhecimento e programas especiais para o desenvolvimento de líderes” (PETROBRAS, 2021).

Nota-se que o pedagogo tem campo de trabalho na Petrobras, inclusive em um cargo que exige, exclusivamente, a titulação em Pedagogia. Ressalta-se, porém, que o ingresso na carreira pública é por provas, salvo a exceção de um prestador de serviço de duração limitada ou emergencial.

Figura 8: Imagem inicial do site oficial da Petrobras



Fonte: Petrobras, 2021.

No domínio virtual oficial <<https://petrobras.com.br/pt>> (Figura 08), há os registros das funções dos cargos, locais de atuação, organograma da empresa e divulgação de concursos, estágios e Jovem Aprendiz, contudo não existe espaço para cadastro de currículo. A @Petrobras também se faz presente nas redes sociais Facebook, Instagram, Twitter, YouTube e LinkedIn.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abre-se a conclusão suscitando as três questões problematizadoras, as quais tangenciam acerca do trabalho (ou não) do pedagogo em oito grandes empresas atuantes no Brasil, bem como a análise da relação entre empresa e pedagogo. Dito isso, tomando por base o cenário analisado, salienta-se que, atualmente, as instituições perceberam o valor de investir no capital humano, na constituição educacional e organizacional do colaborador. Diante dessa perspectiva, o pedagogo, devido à formação direcionada ao processo educativo e pessoal, tem ganhado campo de atuação em espaços não escolares em âmbito empresarial, tornando-se uma peça envolvente nas iniciativas de formação, treinamento, capacitação, comunicação, monitoria e construção e aplicação de projetos junto aos prestadores de serviço e aos clientes.

Mesmo não sendo alavancado de forma direta, infere-se que dentro de uma ambiente mercadológico, em que impera o espírito lucrativo, a inserção do pedagogo nas empresas abarca mais uma ânsia lucrativa revestida de formativa, ou seja, visa-se articular, capacitar e motivar a mão de obra, a fim de um melhor ambiente de trabalho e, por consequência, de lucro (financeiro). E isso se contrapõe à formação e à prática crítica, uma vez que as ações são impostas e tecnicistas.

As oito instituições investigadas (Ambev, Club Med, Coca-Cola Brasil, Editora FTD, Forma Turismo, Instituto Algar, Natura e Petrobras) abarcam (in)diretamente o pedagogo, valorizando, assim, a ideia de Libâneo (1999 e 2005) e das DCNs de 2006 de que o pedagogo possui atuação além dos espaços escolares. Ele tem penetração no bojo da formação, da comunicação, da criação e efetivação de atividades perante ao público ligado à própria empresa e aos clientes.

Foi percebido que algumas empresas reservam cargos e carreiras exclusivamente para o pedagogo. Mesmo as oito empresas analisadas abarcando (in)diretamente o pedagogo, assevera-se a necessidade delas darem mais espaço e relevância a tal graduado, valorizando a questão formativa dos colaboradores.

O pedagogo tem ainda espaço em campos que exigem o diploma em cursos de licenciatura e até naqueles que requerem a titulação em nível superior, podendo atuar em outras frentes dentro das empresas, valorizando, assim, o amplo aparato formativo em nível superior.

Posto isso, os cursos de Pedagogia, caso ainda não abarquem a Pedagogia Empresarial em seus currículos, precisam fomentá-la em respeito às DCNs e, principalmente, em prol de uma formação ampla e diversificada do graduando e para elucidar a identidade e profissionalização do pedagogo, algo que não é estanque, e sim vasta e de constante ressignificação. Deixa-se claro, pensando no objetivo específico deste artigo, que a Pedagogia Empresarial não é mencionada tanto na CF de 1988 e na LDB de 1996 e, é claro, que não há obrigação de tal contemplação, uma vez que as DCNs cumprem o papel de direcionadora (regimento) educacional.

Por meio do (crescente) envolvimento do pedagogo nas empresas, nota-se que o leque de possibilidades de atuação desse profissional da educação é vasto (além do espaço não-escolar) e pode (ou tende a) aumentar com a valorização das relações pessoais e interpessoais.

Encerra-se o presente estudo resgatando o pensamento presente no primeiro parágrafo, outrossim, afirmando que todo trabalho que envolve o ser humano (docente ou não) é pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. I. S.; COSTA, G. M. T. da. Pedagogia empresarial. **Revista de Educação do IDEAU**, Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai (IDEAU), Getúlio Vargas/RN, v. 7, n. 15, 2012.

AMBEV. **AMBEV**. 2020. Disponível em: <https://www.ambev.com.br/>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. Lei 10.097/00, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

CLUB MED. **Club Med**. 2021. Disponível em: <https://www.clubmedjobs.com.br/>. Acesso em: 22 maio 2021.

COCA-COLA BRASIL. **Coca-Cola Brasil**. 2021. Disponível em: <https://www.cocacola.com.br/inicial>. Acesso em: 22 maio 2021.

FORMA TURISMO. **Forma Turismo**. 2020. Disponível em: <https://formaturismo.com.br/>. Acesso em: 21 dez. 2020.

FTD EDUCAÇÃO. **FTD**. 2020. Disponível em: <https://ftd.com.br>. Acesso em: 21 dez. 2020.

INSTITUTO ALGAR. 2020. **Sobre o Instituto**. Disponível em: <https://www.institutoalgar.org.br>. Acesso em: 21 dez. 2020.

INSTITUTO NATURA. **O Instituto**. 2020. Disponível em: <https://www.instituto-natura.org/o-instituto/>. Acesso em: 21 dez. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Texto de referência escrito para o 2º encontro cearense de educadores, promovido pelo OfinArtes - Centro de Assessoria Pedagógica, Fortaleza, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez. 5. ed. 2005.

LÉLIS, Ú. A. de. **Políticas e práticas do ‘terceiro setor’ na educação brasileira, no contexto de reconfiguração do estado**. 2007. 344f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

MELO, A. de; WOLF, L. A pedagogia vai ao porão: notas críticas sobre as assim chamadas “pedagogia empresarial” e “pedagogia empreendedora”. **Revista HISTEDBR**, [S. l.], v. 14, n. 59, p. 191-203, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640356/7915> Acesso em: 21 dez. 2020.

NASCIMENTO, A. S. *et al.* A atuação do pedagogo em espaços não escolares: desafios e possibilidades. **Pedagogia em Ação**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 61-65, semestral. 2010.

NATURA. **Natura**. 2020. Disponível em: <https://www.natura.com.br>. Acesso em: 21 dez. 2020.

PETROBRAS. **Profissional de Ciências Humanas e Sociais – Pedagogia**. 2021. Disponível em: <https://bityli.com/ncgfK>. Acesso em: 21 jun. 2021.

Por uma Pedagogia do Letramento Racial com base na obra *O racismo explicado à minha filha*, de Tahar Ben Jelloun

For a Pedagogy of Racial Literacy based on Racism explained to my daughter, by Tahar Ben Jelloun

DJIBY MANÉ

Professor Adjunto no curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC (UnB)
E-mail: djibym@gmail.com

Resumo: A natureza humana é repleta de preconceito, raiva e ódio pelos mais diversos motivos: cor de pele, gênero, opção sexual, deficiência, tipo físico, condição econômica etc. A escola, por exemplo, em virtude do lugar especial que ocupa, ecoa as discriminações na sociedade e, por meio de função institucional que lhe é própria, tem potencial para reforçar tais discriminações com base nas práticas pedagógicas – às vezes, benevolentes –, nos preconceitos inconscientes ou nos livros didáticos ali existentes que reproduzem estereótipos. Prevenir contra tal deriva social, combatê-la e conscientizar sobre ela faz parte dos objetivos da sociedade e, portanto, da escola. Nesse sentido, o presente estudo, com base nas nuances do Letramento Racial, fazendo uso da Análise de Dados Textuais, observou trechos da obra intitulada *O racismo explicado à minha filha*, de Jelloun (2000), no intuito de promover a reflexão e a conscientização sobre a problemática racial. Por conseguinte, salientou-se a busca do estabelecimento de pontes não com o Outro, mas, sim, com o Nós, via relações iguais e justas, em prol de uma sociedade inclusiva e igualitária. Como fundamentação teórica, fez-se uso dos ideais de Guinier (2004), Kareem (2019), King (2016), Sealy-Ruiz (2017), Twine (2004) e Vetter e Hungerford-Kressor (2014). De cunho qualitativo e exploratório, com base em pesquisa bibliográfica e em perguntas e respostas no campo lexical do racismo, concluiu-se que com a Pedagogia do Letramento Racial os alunos podem ser letrados racialmente.

Palavras-chave: Letramento. Raça. Discriminação.

Abstract: Human nature is full of prejudice, anger, and hatred for most reasons: skin color, gender, sexual option, disability, physical type, economic condition, etc. The school, for example, by the special place it occupies, echoes the discriminations in society and, through its institutional function, has the potential to reinforce such discriminations based on pedagogical practices - sometimes benevolent - on unconscious prejudices or on textbooks that reproduce stereotypes. Preventing such social drift, fighting it, and raising awareness about it is part of society's goals and, therefore, of the school. In this sense, the present study, based on the nuances of Racial Literacy, making use of Textual Data Analysis, observed excerpts from the book *Racism Explained to My Daughter* by Jelloun (2000) to promote reflection and awareness about racial issues. Therefore, the search for establishing bridges not with the Other but with the We was highlighted, via equal and fair relationships, in favor of an inclusive and egalitarian society. The ideals of Guinier (2004), Kareem (2019), King (2016), Sealy-Ruiz (2017), Twine (2004), and Vetter and Hungerford-Kressor (2014) were used as a theoretical foundation. Qualitative and

exploratory, based on bibliographic research, questions, and answers in the lexical field of racism, it was concluded that with Racial Literacy Pedagogy students can be racially literate.

Keywords: Literacy. Race. Discrimination.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No ambiente de sala de aula, o triste fenômeno do racismo cada vez mais se faz presente nos relatos que convergem na afirmação de que a escola continua sendo um lugar particularmente sensível. Nesse viés, a instituição escolar que pretende preparar para a participação de todos na vida cívica não pode ignorar as questões que remetem ao fenômeno em comento, sendo necessário o entendimento de que ali a discriminação gera um sentimento de rejeição por parte de alguns alunos, acarretando-lhes insegurança, não pertencimento e abandono escolar.

A preocupação em garantir a todos um sentimento de pertença à turma e ao ambiente escolar, permitindo-lhes encontrar oportunidades de formação justa, exige que o tema “racismo” e outros correlatos sejam abordados pelos professores. Faz-se importante dispor de um conjunto de ferramentas que permita promover um ambiente ideal de discussão sobre racismo e de outras questões com os alunos.

A questão da discriminação no ambiente escolar é algo óbvio. A escola não é mais um santuário, mas é porosa em questões sociais e raciais que ocupam e preocupam a sociedade em geral. Nos moldes atuais, ela contribui para um modo de seleção fundamentalmente contrário à sua filosofia. Destarte, introduzir tal temática mostra-se como uma via de provocação para com os professores e para a sociedade em geral.

Nesse sentido, vale questionar: como o racismo tem se manifestado nas escolas e como pode ser combatido via Letramento Racial?

Ciente de que todas as formas de discriminação representam uma ameaça para a convivência, tem-se no Letramento Racial, por exemplo, um *modus operandi* de determinação que busca revigorar a conscientização do público jovem em parceria com as escolas. Os jovens estão no centro da luta contra a discriminação racial, no intuito de compreender e identificar suas consequências diariamente.

A fim de lutar contra a discriminação racial, o Letramento Racial mostra-se importante, pois questiona o racismo, a discriminação e/ou a segregação racial nas escolas, uma vez que os alunos ali partícipes são jovens com histórias próprias, que o ambiente escolar deve levar em consideração. Aqui não se pode dar espaço à passividade, à negação da dimensão étnica e racial, sendo necessário contribuir, direta ou indiretamente, para o entendimento da ação discriminatória.

Diante do exposto, o presente estudo recorreu aos ideais de Guinier (2004), Kareem (2019), King (2016), Sealy-Ruiz (2017), Twine (2004) e Vetter e Hungerford-Kressor (2014). Para evidenciar como pode ser trabalhada a questão do Letramento Racial no ambiente escolar, foram analisados trechos da obra intitulada *O racismo explicado à minha filha*, de Jelloun (2000).

Assim, além das considerações iniciais e finais, as linhas que se seguem foram articuladas em três partes: 1) apresentação das bases teóricas sobre o letramento racial; 2) descrição do contexto metodológico da pesquisa, caracterizando o tipo de

metodologia adotada e o método de coleta e análise de dados; 3) análise de dados que se refere a como pode ser trabalhada a questão do Letramento Racial na escola, com base no estudo de trechos da obra de Jelloun (2000).

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO RACIAL

A fim de descobrir e entender o mundo vigente – cada vez mais complexo e em constante mudança –, os alunos devem fazer valer a confiança e os reflexos intelectuais necessários para adquirir, criar, construir, combinar e comunicar as informações nos mais variados contextos – necessidade que lhes obrigam a ir além das habilidades básicas de ler, escrever e resolver problemas aritméticos simples.

Nesse sentido, o Letramento Racial consiste em criar condições que, por meio de habilidades de processamento de informações, façam com que os alunos utilizem a escrita para aprender, entender e discutir questões raciais.

O Letramento Racial como ferramenta no contexto escolar consiste em conscientizar os alunos e a comunidade escolar sobre a questão visceral do racismo. Nesse viés, é preciso questionar: o que é Letramento Racial?

Segundo Sealey-Ruiz (2017, p. 129), o Letramento Racial é:

Uma habilidade e prática em que os indivíduos são capazes de sondar a existência de racismo e examinar os efeitos da raça e dos sistemas institucionalizados em suas experiências e representações na sociedade estadunidense.

A expressão “Letramento Racial” tem como precursor o sociólogo France Winddance Twine (2004), que buscou categorizar as práticas que mães brancas de crianças birraciais no Reino Unido utilizavam para ensinar a consciência racial e uma identidade negra positiva para seus filhos.

Nesse contexto, em paráfrase, Vetter e Hungerfort-Kressor (2014, p. 84) observaram que o letramento racial

[...] significa ouvir e apreciar experiências diversas e desconhecidas, reconhecer como fazer perguntas, ver as questões raciais através de uma lente crítica que reconhece os aspectos atuais e institucionais do racismo e conversar mesmo quando é difícil ou desajeitado. Assim, uma pessoa racialmente letrada aborda a raça de maneiras que reconhecem a raça como um problema estrutural e não individual, vê os debates com um contexto democrático, entende que as identidades raciais são aprendidas e facilita a resolução de problemas dentro da comunidade (Guinier, 2004; Twine 2004). (Tradução minha).

Também conhecido como consciência racial, o Letramento Racial se refere à percepção e à compreensão mais profunda de raça por um indivíduo. Ele opera como

uma ferramenta para discutir, por meio da língua, ideias mais complexas sobre raça e uma compreensão crescente de como o racismo opera em suas múltiplas formas.

Depois de Twine (2004), com abordagens diferentes, vale destacar outros estudos sobre a temática em comento. Grayson e Wolfsdorf (2019), por exemplo, observam que a expressão “Letramento Racial” tem sido amplamente utilizada para descrever a compreensão do(s) papel(eis) que a raça desempenha em todos os aspectos da sociedade, em especial, nos Estados Unidos da América (EUA).

Originado na Sociologia, o Letramento Racial logo foi aplicado na área de ensino do Inglês, abordando questões referentes às metodologias de ensino e na área de formação de professores (TWINE, 2004). Sobre a questão, Grayson e Wolfsdorf (2019, p. 17-18) asseveram:

Os pesquisadores estudaram a pedagogia do letramento racial nas aulas de redação em inglês em todos os níveis, desde a educação infantil (Husband; Rogers e Mosley, “*Racial Literacy*”) e artes da língua inglesa secundária (Vetter e Hungerford-Kressor) às salas de aula de redação em *campi* racialmente diversos (Grayson; Sealey-Ruiz) e racialmente homogêneos (Winans). O letramento racial na formação de professores (Rogers e Mosley, “*A Critical Discourse*”; Sealey-Ruiz e Greene; Skerrett) prepara novos professores para trabalhar em diversos ambientes e questionar como seus entendimentos de raça são influenciados por desigualdades sociais mais amplas e estereótipos da mídia (Tradução minha).

Conforme seus objetivos, o Letramento Racial em escolas se preocupa com a conscientização de alunos e de professores no tocante à origem e à problemática do racismo. Tem-se aí, portanto, um desafio, uma vez que o racismo parece um tabu no contexto escolar.

Por não constar nos currículos das escolas, o racismo mostra-se como uma temática que faz eco, em geral, em datas comemorativas, como, por exemplo, em 20 de novembro – Dia da Consciência Negra.

Em sua execução no âmbito escolar, o Letramento Racial obedece aos seguintes critérios estabelecidos por Grayson e Wolfsdorf (2019, p. 18):

1. reconhecimento do racismo como um problema contemporâneo e não histórico;
2. consideração das maneiras pelas quais raça e racismo são influenciados por outros fatores, como classe, gênero e sexualidade;
3. compreensão do valor cultural da branquitude;
4. crença na construção e socialização da identidade racial;
5. desenvolvimento de práticas de linguagem através das quais discutir raça, racismo e antirracismo;
6. capacidade de decodificar raça e racismo.

Assim, faz-se importante lutar contra o racismo via leituras, discussões e produções de textos relacionados à questão racial. E por envolver tais habilidades linguísticas, corrobora-se o pensamento de Grayson e Wolfsdorf (2019), para os quais o Letramento Racial é um letramento, ou seja, sendo uma ferramenta de luta contra o racismo (antirracismo), é também um antirracismo.

O antirracismo, como processo ativo contra o racismo, deve entender como a ideologia racial é fabricada, além de enfrentar as desigualdades raciais via políticas e práticas próprias (KING, 2016). Nesse sentido, enfrentar o racismo na escola é uma ação de construção de uma cultura, uma socialização ampla e diversa, em prol da superação do medo pela curiosidade e pelo desejo de descoberta dos alunos.

Para Kareem (2019, p. 288), o antirracismo exige pedagogias e práticas nas quais “as perspectivas epistemológicas eurocêntricas e os discursos da branquitude sejam descentrados”.

3 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA ADOTADA

O presente estudo faz parte do paradigma qualitativo que, segundo Creswell (2010, p. 26), explora e entende “o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Assim, tem-se o envolvimento de pesquisas empreendidas fazendo uso de palavras e dados textuais.

A pesquisa qualitativa, em geral, tem sua ação em pesquisas exploratórias, cujo objetivo é “desenvolver ideias com vista a fornecer hipóteses em condições de serem testadas em estudos posteriores” (GIL, 2010, p. 152). Tais tipos de pesquisas tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois pretendem observar e compreender os mais variados aspectos referentes ao fenômeno estudado pelo pesquisador.

Por se concentrar na revisão de documentos, as linhas que se seguem observaram os preceitos do estudo exploratório via pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2010, p. 529), “é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, essa modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”.

Diante do exposto, o procedimento bibliográfico se enquadra no presente estudo, pois foram utilizados artigos publicados e disponíveis na *web*, além de livros físicos, tendo por norte colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do tema de pesquisa. Tais vantagens revelam o compromisso da qualidade da pesquisa.

3.1 MÉTODO DE COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados que serviram de base para a presente pesquisa, fez-se o levantamento de artigos e livros sobre os temas “racismo” e “Letramento Racial”. Os artigos foram de fundamental importância para entender o conceito de Letramento Racial, ao passo que os livros selecionados visaram à questão da luta antirracista.

Entre os artigos selecionados, têm-se os seguintes: Guinier (2004), Kareem (2019), King (2016), Sealy-Ruiz (2017), Twine (2004) e Vetter e Hungerford-Kressor (2014), sobre o tema “Letramento Racial”. Já em relação aos livros selecionados, têm-se

os que se seguem: *Rosa: Rosa Parks*, de Bauerfeldt (2019); *Martin e Rosa: Martin Luther King e Rosa Parks, unidos pela igualdade*, de Frier e Zaü (2014); *Vovô Mandela*, de Ziwelene e Mandela (2018), que tratam das figuras históricas da luta contra o racismo; e *O racismo explicado à minha filha*, de Jelloun (2000) – literaturas específicas para o público infantil, uma vez que o combate ao racismo deve começar na tenra idade, de fácil leitura e entendimento pelo caráter multimodal e acessível a todas as idades.

Destarte, a coleta de dados teve por base: a) a leitura exploratória do material selecionado (leitura rápida, que objetiva verificar se a obra consultada é de interesse para o trabalho); b) a leitura seletiva (leitura mais aprofundada das partes que mais significativas para a pesquisa); e c) o registro das informações extraídas das fontes em instrumento específico (autores, ano, método, resultados e conclusões). Assim, fez-se a escolha da obra de Jelloun (2000), analisada na quarta parte do presente estudo.

3.2 MÉTODOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Em prol da análise dos dados coletados na pesquisa, recorreu-se à metodologia de Análise de Dados Textuais (ADT), que, segundo Fallery e Rodhain (2007, p. 1), “reúne métodos que visam descobrir as informações ‘essenciais’ contidas em um texto”. Nesse viés, aqueles autores distinguem quatro abordagens principais para a execução de uma ADT, quais sejam:

- 1) Abordagem lexical (lexicometria): descreve a problemática do racismo via campo lexical;
- 2) Abordagem linguística: responde ao questionamento “como falamos sobre isso?” – aqui utilizada em Jelloun (2000), em um texto escrito em forma de diálogo, no intuito de letrar racialmente a sua filha;
- 3) Abordagem de mapeamento cognitivo: responde ao questionamento “como estruturar um pensamento?”; e
- 4) Abordagem temática para interpretar o conteúdo: aqui, o tema trata do racismo, seus conceitos e como é possível enfrentar uma luta antirracista.

Com o intuito de analisar a linguagem utilizada em Jelloun (2000), a fim de perceber, por meio de palavras (léxico), a concepção de racismo, bem como de muitas palavras do mesmo campo lexical, a presente pesquisa entendeu que a abordagem lexical é a que mais tem a ver com a análise aqui proposta. Nesse sentido, para abordar essa problemática, entendeu-se que tal abordagem pode ser complementada por uma análise semântica que consiste em determinar os conceitos aos quais as palavras exploradas se referem.

4 A PEDAGOGIA DO LETRAMENTO RACIAL COM BASE NA OBRA O RACISMO EXPLICADO À MINHA FILHA, DE TAHAR BEN JELLOUN

De fácil leitura, a obra escrita em forma de diálogos, intitulada *O racismo explicado à minha filha*, de Jelloun (2000), tem o mérito de tratar, com clareza, da compreensão de noções e conceitos complexos acerca do racismo. É uma estratégia adaptada a um vocabulário e registro de linguagem comum e a uma discussão íntima entre pai e filha.

Em forma de perguntas e respostas, tal história notavelmente sintetizada, visando como público-alvo crianças e adultos, levanta questionamentos que podem ser feitos em torno da delicada questão do racismo.

A fim de explicar a questão do racismo, Jelloun (2000) não hesita sobre a apresentação de definições simples e complexas sobre o termo em questão, explicando claramente a história da palavra (sua origem etimológica e evolução).

No diálogo, a filha faz perguntas simples e infantis, ao passo que as respostas abordam a questão do racismo e todos os elementos relacionados no campo lexical (racismo, racista, superioridade, diferença, discriminação, estrangeiro, colonialismo, melanina, genética, escravidão) com natural franqueza. Nas linhas que seguem, têm-se as análises de alguns desses conceitos.

4.1 O QUE É RACISMO?

- Diga, papai, o que é o racismo?
- O racismo é um comportamento bastante difundido, comum a todas as sociedades, que, infelizmente, se tornou banal em certos países, porque às vezes não nos damos conta dele. Consiste em desconfiar, e mesmo desprezar pessoas que tenham características físicas e culturais diferentes das nossas (JELLOUN, 2000, p. 7).

Jelloun (2000, p. 7), partindo de uma definição elementar – o racismo “Consiste em desconfiar, e mesmo desprezar pessoas que tenham características físicas e culturais diferentes das nossas” –, se vê obrigado a esclarecer uma série de noções: “preconceito, fundamentalismo, diferença, discriminação”. Ele oportunamente recorda o quanto a doença racista ainda é virulenta no planeta: “Às vezes, mesmo entre aqueles que foram vítimas: o fato de haver sofrido uma injustiça não torna necessariamente alguém justo” (JELLOUN, 2000, p. 36).

De fato, o racismo consiste em priorizar outrem segundo sua cor de pele, língua, cultura, religião ou região de origem, dominando-as, rejeitando-as, discriminando-as ou maltratando-as apenas com base em critérios artificiais (JELLOUN, 2000). É um comportamento que traduz uma rejeição profunda, um ódio por aquele que se pensa não apenas diferente de si mesmo, mas por ser convencido a dominá-lo.

Na história da humanidade, muitos exemplos ilustram as injustiças que decorrem desse tipo de teoria e a violência das sociedades com base em teses racistas, como a política do *apartheid* na África do Sul, a escravidão, a colonização etc. Assim, acredita-se que o Letramento Racial na diversidade humana é a melhor arma contra o racismo.

O racismo não apareceu por acaso. A ideologia racista e as hierarquias e os privilégios que foram associados a ele têm suas origens, segundo Jelloun (2000, p. 42), na história colonial europeia:

- Você disse há pouco que o colonialismo dividia as pessoas... O que é o colonialismo? Também é racismo?

- No século XIX, países europeus como a França, a Inglaterra, a Bélgica, a Itália, Portugal ocuparam militarmente países africanos e asiáticos. O colonialismo é uma dominação. O colonialista considera que é seu dever, como homem branco e civilizado, levar a “civilização a raças inferiores”. Ele pensa, por exemplo, que um africano, por ser negro, tem menos aptidões intelectuais do que um branco, em outras palavras, que é menos inteligente.

A fim de justificar a exploração de continentes inteiros e a escravização de seus habitantes durante o período colonial, os europeus brancos se declararam a “raça” superior com uma reivindicação universal ao poder. Os habitantes das colônias, por outro lado, eram considerados inferiores, iletrados e incivilizados.

A tese da existência de diferentes “raças humanas” tem sido refutada pela pesquisa científica, isto é, não existem “raças” humanas. As diferenças intragrupoais são geralmente muito maiores e mais diversas do que as intergrupoais.

Em outras palavras, a divisão dos povos e a ideia de uma ordem natural do mundo somente serviram, desde o início, para justificar as reivindicações de dominação dos brancos europeus e os privilégios dali decorrentes. Nesse sentido, o racismo é uma construção, uma invenção de quem dele lucra, nascido dos interesses econômicos e territoriais específicos dos brancos.

4.2 SUPREMACIA BRANCA

O racismo, sendo uma forma de pensar que exclui outrem, faz com que alguns seres humanos acreditem ser superiores a outros com base em sua religião, cor da pele ou modo de vida. Tem-se aí a ideia de que a espécie humana é composta por várias raças diferentes, ao passo que algumas dessas raças seriam “superiores”, enquanto outras seriam “inferiores”.

- O que é se acreditar superior?

- É, por exemplo, acreditar que, por termos a pele branca, somos mais inteligentes do que alguém com pele de outra coloração, negra ou amarela. Mas, na verdade, os traços físicos do corpo humano, que nos diferenciam, não implicam que uma raça seja melhor que outra (JELLOUN, 2000, p. 8).

- Como eles fazem para se sentir superiores?

- Acreditando e fazendo com que os outros acreditem que há desigualdades naturais de ordem física, ou seja, aparentes, ou de ordem cultural, o que lhes dá um sentimento de superioridade em relação aos outros (JELLOUN, 2000, p. 24-25).

Entretanto, se as pessoas são racistas, é porque acreditam que são superiores e porque desprezam quem tem origem, cor de pele ou cultura diferente.

Historicamente, a supremacia branca tem sido entendida como a crença de que as pessoas brancas são superiores às pessoas de cor. Como tal, a supremacia branca foi o motor ideológico dos projetos coloniais europeus e dos projetos imperiais americanos. Foi utilizada para racionalizar a dominação injusta de pessoas, o roubo de terras e recursos, a escravidão e o genocídio.

Como ideologia baseada em um complexo sistema de crenças que implica a supremacia dos valores e de normas culturais dos povos de origem europeia em relação a outros grupos humanos, a supremacia branca está enraizada na história (colonização e imperialismo) e nas instituições (justiça, educação etc.) construídas por essas nações. Ele vem em hábitos (linguagem, por exemplo), estruturas sociais, ações, gestos e crenças (incluindo estereótipos sobre pessoas não brancas) etc. Os “brancos” teriam, assim, o poder de dominar política, econômica e socialmente os “não-brancos” (ALMEIDA, 2019).

Como qualquer ideologia, tal supremacia branca não se baseia em gestos ou intenções conscientes e voluntárias de quem dela se beneficia, mas em preconceitos inconscientes e na validação regular do “senso comum”. O privilégio branco é central para a supremacia branca, que constantemente insinua que “não-brancos” são inferiores, insignificantes ou secundários.

O racismo é um conceito histórico de exclusão, hierarquia, tratamento desigual e humilhação de outrem com base em características externas. Uma atitude racista pressupõe que as pessoas pertencem a categorias de grupos claramente definidas (raça, etnia, nação, cultura, religião etc.).

Ao invés de perceber cada pessoa como um indivíduo, o racismo reduz as pessoas não brancas à sua suposta pertença a um grupo – muitas vezes, assume-se que tal pertença pode ser determinada por certas características externas (cor da pele ou roupa, por exemplo). Ao mesmo tempo, as pessoas consideradas brancas possuem uma infinidade de privilégios que são negados àquelas afetadas pelo racismo, que vivenciam ações de exclusão e desvantagem em diferentes níveis.

4.3 O QUE É UM RACISTA?

“Ser racista é acreditar que existem raças e que algumas são superiores a outras” (JELLOUN, 2000, p. 18); ou seja, “[...] é aquele que pensa que tudo o que é diferente demais o ameaça em sua tranquilidade” (JELLOUN, 2000, p. 10).

De fato, a forma de se ver e a percepção que se tem do outro estão no cerne dos mecanismos do racismo e da discriminação. Nesse sentido, em Jelloun (2000, p. 20), a filha assim questiona sobre o conceito de racista:

- O que é um racista?
- O racista é aquele que, com a desculpa de não ter a mesma cor de pele, nem a mesma língua, nem a mesma maneira de festejar, acha que é melhor - digamos superior - do que aquele diferente dele. Ele continua acreditando que existe hierarquia entre as raças e diz para si mesmo: “Minha raça é bela e nobre; as outras são feias e grosseiras.

É sabido que pessoas racistas rejeitam pessoas diferentes porque não falam a mesma língua, não têm a mesma cor de pele, não praticam a mesma religião ou não têm os mesmos costumes. De fato, muitos têm preconceitos e medo do que não conhecem bem e do que é diferente deles.

As razões pelas quais uma pessoa, um grupo de pessoas ou mesmo uma sociedade podem adotar um comportamento ou ideologia racista são múltiplas e de vieses socioeconômicos, psicossociais, históricos ou políticos.

Em suma, os racistas se sentem superiores a outrem, valorizados por julgar aqueles de outra origem ou cor de pele que não a sua, porque se acham melhores ou até porque tais diferenças as assustam. Para eles, é mais fácil culpar aqueles que são diferentes do que assumir a responsabilidade por seus próprios problemas ou pelos problemas das sociedades vigentes. Mas, como ninguém nasce racista, como se tornar racista?

4.4 COMO SE TORNAR RACISTA?

- Se atinge a todos, será que eu posso ser racista?
- Antes de mais nada, a natureza espontânea das crianças não é racista. Ninguém nasce racista. Se seus pais ou se as pessoas próximas não tiverem posto em sua cabeça ideias racistas, não há motivo para que uma pessoa o venha a ser. Se, por exemplo, fazemos com que você acredite que aqueles que têm a pele branca são superiores aos de pele negra, se levar a sério esta afirmação, não seria de se espantar que seu comportamento fosse racista em relação aos negros (JELLOUN, 2000, p. 7-8).

Qualquer pessoa pode, portanto, tornar-se racista, preta, branca, muçulmana, judia, cristã etc. Nessa toada, o racista acredita nos preconceitos e estereótipos que lhes foram transmitidos. Mas também pode mudar procurando saber, sendo informado e se conscientizado via Letramento Racial.

Em suma, assim como o ex-presidente da África do Sul, Nelson Mandela, asseverou que ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, acredita-se que a pessoa aprende a ser racista devido à influência da educação de seus pais, seus vizinhos e sua sociedade.

4.5 DIFERENÇA

Outra discussão se dá sobre o termo “diferença”. Aqui vale pensar sobre os seguintes aspectos: estilo de roupa, sexo, opinião, cor da pele, religião, orientação sexual, cultura, nacionalidade, origem, condição social, altura, cultura, peso, cor do cabelo, idade, estado de saúde etc.

Diante do exposto, afinal, qual o verdadeiro significado do termo em questão? Como resposta, tem-se, assim, em Jelloun (2000, p. 9):

- Diferente?

- A diferença é o contrário da semelhança, do que é idêntico. A primeira diferença que salta aos olhos é o sexo. Um homem se sente diferente de uma mulher. E reciprocamente. Quando se trata desta diferença, há, em geral, atração. Em outros casos, aquele a quem chamamos de “diferente” tem uma cor de pele diferente da nossa, fala uma outra língua, cozinha de outra maneira, tem outros costumes, outra religião, outras formas de viver, de festejar etc. Há a diferença que se manifesta pelas aparências físicas (o tamanho, a cor da pele, os traços do rosto etc.), e há também a diferença do comportamento, das mentalidades, das crenças etc.

De fato, diferença é o que distingue ou opõe duas ou mais coisas. A palavra “diferença” pode, portanto, abranger muitos significados, como gênero, cor de pele, língua, comida, costumes, religião, comportamentos, mentalidades etc. – casos em que é entendida como sinônimo de marginalidade. Assim, a pessoa diferente seria, portanto, aquela que é marginal, julgada como aquela que não se enquadra em determinada norma.

O termo “diferença” pressupõe a existência de normas, padrões. Por vezes, este pode despertar o racismo, o medo do outro; logo, sua diferença. Mas somos todos iguais, de um corpo, de um coração e de sentimentos. Têm-se, portanto, em última análise, poucas coisas que distinguem os seres humanos e que constituem a identidade de cada um, que evolui ao longo da vida.

É sabido que a pessoa ideal ou perfeita não existe. Em qualquer ser humano, a diferença pode ser física ou moral, de caráter ou de pensamentos. Nesse viés, aceitar a diferença de outrem é um primeiro passo para a autoconfiança. A diferença é uma riqueza para si, para os outros, para a sociedade em que evoluímos.

Conforme o exposto, mostra-se importante que os pais expliquem de forma clara e colorida as noções de “diferença”, como bem fez Jelloun (2000), ao reiterar que a escola também tem um papel a desempenhar sobre a questão. A escola, sendo a “segunda família” de todos, é encarregada por repassar as regras da vida social e como conviver com o próximo. Portanto, as questões acerca do racismo necessitam de alguma abordagem em sala de aula.

4.6 O QUE É UM ESTRANGEIRO?

Qualquer coisa que seja um pouco “original”, ou mais singularmente, qualquer coisa que se diga “diferente”, é necessariamente qualificada como anormal, estranha etc.

- O que é um estrangeiro?

- A palavra “estrangeiro” vem do vocábulo “estranho”, que significa de fora, do exterior. Ela designa aquele que não é da família, que não pertence ao clã ou à tribo. E alguém que vem de outro país, próximo ou distante, às

vezes, de uma outra cidade ou vilarejo. Isto resultou na palavra “xenofobia” que significa hostilidade aos estrangeiros, ao que vem do estrangeiro. Hoje, a palavra “estranho” designa algo extraordinário, muito diferente daquilo que temos o costume de ver. Ela tem como sinônimo o termo “extravagante” (JELLOUN, 2000, p. 11-12).

É preciso controlar-se e dizer “se tenho medo do estrangeiro, ele também terá de mim”. Somos sempre o estranho de alguém. Aprender a conviver é lutar contra o racismo (JELLOUN, 2000, p. 47).

No diálogo apresentado, Jelloun (2000) explica o conceito de estrangeiro partindo de sua etimologia: estranho. Devido a sua ambiguidade, o termo em questão pode se referir não só às pessoas estranhas, estrangeiras, esquisitas, bizarras, singulares, extraordinárias, mas também, simplesmente, às pessoas fora do comum.

O estrangeiro, nascido em outro lugar, implica inevitavelmente uma noção de relação com o outro, no sentido de alguém diferente’. Pode se referir a uma pessoa cuja nacionalidade não é a de um determinado país (em comparação com os nacionais, cidadãos do mesmo país) ou de uma pessoa que não faz parte de um grupo, sendo diferente, incomum.

A influência das preocupações societárias contemporâneas se expressa plenamente quando se trata de abordar a questão da autorrepresentação em relação ao outro, vivenciado como diferente. Tais questões societárias afetam, assim, o termo “estrangeiro”, podendo adquirir vários significados. Por conseguinte, o conceito de estrangeiro traz à tona algumas características diferentes (raça, etnia, religião, práticas sociais, aparência etc.) que permitem a uma sociedade desqualificar o outro como membro dela.

4.7 O QUE PODE SER FEITO?

Diante da situação de racismo existente e persistente nas sociedades vigentes, em Jelloun (2000, p. 16) a filha assim questiona sobre o que pode ser feito para letrar racialmente as pessoas:

- Então, o que pode ser feito?
- Aprender. Educar-se. Refletir. Procurar compreender o mundo, mostrar-se curioso a respeito de tudo que tem a ver com o homem, controlar seus primeiros instintos, suas pulsões...

Convencido de que o único remédio para esse mal universal é a educação, com palavras simples e claras, Jelloun (2000) destaca o quanto é necessário olhar o mal de frente para melhor aprender a rejeitá-lo. O autor observa que é possível duvidar de que

o esforço essencial da reflexão em questão venha hoje dos adultos, sendo tal ação esperançosa junto às crianças, já que ao menos questionam sobre a temática em voga.

De fato, um mesmo assunto pode ser abordado de maneiras muito diferentes, dependendo do destinatário que se tenta alcançar. Nesse viés, a estratégia de Jelloun (2000) é sempre ponderada e eficaz, mesmo buscando despertar uma mente crítica ou criticando certas mentes que se tornaram muito acríticas.

Segundo Jelloun (2000, p. 7), se “ninguém nasce racista”, qualquer comportamento racista deve ter sido construído socialmente, principalmente na família. Logo, o papel da família e do ambiente é essencial para ajudar as crianças no entendimento das diferenças. Para tanto, não se deve hesitar em falar sobre as histórias ou mostrar-lhes filmes que falem de outras origens, de eventos históricos relacionados a comportamentos discriminatórios (Mandela, Parks, Luther King), de apresentar livros que tratam do assunto, a fim de ajudá-las a não propagarem certos estereótipos.

Em continuação, em Jelloun (2000, p. 49-50), a filha reitera seu questionamento:

- Então, há esperança...
- É preciso combater o racismo porque o racista é, ao mesmo tempo, um perigo e uma vítima.

Para “conviver” o mais harmoniosamente possível, entre os povos, parece muito útil aceitar-se, dialogar, ouvir, apesar das diferenças, sem julgar, sem desprezar uns aos outros, com o objetivo, sem dúvida, de trabalhar em um projeto positivo de vida que beneficie a todos, individual e coletivamente.

Assim, a melhor forma de combater o racismo é conhecer-se, fazer coisas juntos e propagar o respeito mútuo. Para tanto, a Pedagogia do Letramento Racial é essencial na formação de cidadãos orgulhosos de suas identidades individuais, capazes de empatia e compaixão, ávidos de justiça, que lutarão por uma sociedade onde preconceitos e estereótipos não têm lugar; cidadãos do mundo, esclarecidos, realizados e positivos.

No contexto escolar, vale acreditar no Letramento Racial pela busca da conscientização racial dos alunos. Tal ação visa reconhecer, através do ensino, o significado do conceito de raça, enquanto examina as conexões entre o racismo de hoje e a história do colonialismo (KAREEM, 2019). Nesse viés, o racismo não diz respeito somente aos atos individuais de preconceito, atitudes violentas, percepções negativas e estereótipos mantidos por certas pessoas.

Devido à história colonialista, o racismo está estruturalmente incorporado como prática nas escolas, culminando no racismo sistêmico, que reflete nas várias maneiras pelas quais o poder e o privilégio agem para discriminar estudantes negros, por exemplo.

Reconhecer a história da raça como uma construção social significa que o conceito de raça foi criado por pessoas, não apresentando base científica e/ou biológica, cujas consequências sociais são reais. Nesse sentido, um dos pontos-chave do Letramento Racial é que é o racismo que torna real o conceito de raça.

Questões de raça e diferença social são questões de poder e equidade. Em outras palavras, o Letramento Racial detecta uma conexão entre a cor da pele de uma pessoa e

sua capacidade de acessar poder e recursos. Ele está intimamente ligado à identificação e ao combate ao racismo, buscando cessar as hierarquias raciais que colocam os negros em patamar inferior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar da questão do Letramento Racial em prol da luta contra a discriminação racial em escolas tem por norte preparar os alunos para agir contra o racismo com responsabilidade, conhecendo os remédios e reafirmando o papel protetor de cada um, além de contribuir para o bem-estar coletivo e individual, a promoção da diversidade e da igualdade.

Segundo Guinier (2004), por envolver a adoção de uma compreensão mais matizada de raça, o Letramento Racial exige o repensar da raça como um instrumento de controle social, geográfico e econômico de brancos e negros.

Nesse viés, a escola deve se apresentar como um parceiro privilegiado, apoiando o aluno na construção de sua identidade: por um lado, respeitando as suas especificidades culturais; por outro lado, favorecendo as interações que permitam, em um diálogo com o outro, repensar a própria identidade.

Diante do exposto, vale questionar: como, de fato, explicar o racismo a uma criança? Pergunta importante que Jelloun (2000) foi convidado a responder em sua obra intitulada *O racismo explicado a minha filha*. Ali, em um texto construído em forma de diálogo com sua filha de dez anos, aquele autor se esforça para apresentar o racismo da forma mais simples – tarefa, de fato, nada simples.

Pedagogicamente, o racismo aparece em Jelloun (2000) como uma atitude subjetiva do indivíduo em relação ao outro, ou seja, o racismo como preconceito, com base no medo do estranho e/ou em um complexo de superioridade. Nesse ângulo, o racismo é, antes de tudo, um problema individual. Assim, mediante uma boa educação sob a ótica do Letramento Racial, uma criança pode ser impedida de se tornar racista, sendo encorajada a estar aberta à diversidade, esforçando-se para conviver com os outros e respeitando outrem para além das diferenças fenotípicas, culturais etc.

Diante dos desafios existentes em um mundo multicultural, a escola não pode justificar sua falta de intervenção pela não interferência na liberdade individual de cada um. Pelo contrário, é direito do aluno repensar o seu pertencimento, desenvolvendo uma autonomia de pensamento. E como as crianças estão em melhor posição do que ninguém para entender que ninguém nasce racista, mas que pode se tornar um, Jelloun (2000), sem dúvida, teria seu lugar nos programas escolares, uma vez que o Letramento Racial é a melhor forma de lutar contra o racismo e contra o medo do desconhecido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BAUERFELDT, G. **Rosa**: Rosa Parks. Campinas, SP: Mostarda, 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução: Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FALLERY, B.; RODHAIN, F. Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. *In: XVI ÈME CONFÉRENCE DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE DE MANAGEMENT STRATÉGIQUE AIMS*, Montreal, 2007. **Anais...** Montreal, 2007. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00821448/document>. Acesso em: 20 set. 2022.

FRIER, R.; ZAÛ. **Martin e Rosa: Martin Luther King e Rosa Parks, unidos pela igualdade.** Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAYSON, M. L.; WOLFSDORF, A. Courageous conversations in the age of the trigger warning. *In: DURODOYE, B. A.; BRYANT, R. M. (eds.). From disagreement to discourse: a chronicle of controversies in schooling and education.* Charlotte: Information Age Pub. Inc., 2019.

GUINIER, L. From racial liberalism to racial literacy: Brown v. Board of education and the interest-divergence dilemma. **The Journal of American History**, [S. l.], v. 91, n. 1, p. 92-118, jun. 2004. Disponível em: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/racial-liberalism-racial-literacy-brown-v-board-education-and-interest-divergence-dilemma.pdf>. Acesso em: 6 out. 2022.

JELLOUN, T. B. **O racismo explicado à minha filha.** Tradução: Mônica Seincman. São Paulo: Via Lettera, 2000.

KAREEM, J. A critical race analysis of transition-level writing curriculum to support the racially diverse two-year college. **TETYC**, [S. l.], v. 46, n. 4, p. 271-296, maio 2019.

KING, L. Black history as anti-racist and non-racist: an examination of two high school black history textbooks. *In: HUSBAND, T. (ed.). But I don't see color: the perils, practices, and possibilities of antiracist education.* Rotterdam: Sense, 2016, p. 63-79.

SEALY-RUIZ, Y. Talking race, delving deeper: the racial literacy roundtable series at teachers college, Columbia University. *In: PICOWER, B.; KOHLI, R. (eds.). Confronting racism in teacher education: counternarratives of critical practice.* New York: Routledge, 2017, p. 127-132.

TWINE, F. W. A white side of black Britain: the concept of racial literacy. **Ethnic and Racial Studies**, [S. l.], v. 27, n. 6, p. 878-907, nov. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248995274_A_White_Side_of_Black_Britain_The_Concept_of_Racial_Literacy. Acesso em: 5 jun. 2021.

VETTER, A.; HUNGERFORD-KRESSOR, H. 'We gotta change first': racial literacy in a high school english classroom. **Journal of Language and Literacy Education**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 82-99, 2014. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1030714.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

ZIWELENE, Z.; MANDELA, Z. **Vovô Mandela**. Tradução: Dandara Palankof. Cotia, SP: Vergara & Riba, 2018.

De pés descalços e com muita fé: a passagem de Hilda Serpa em Rebouças (PR) nos anos de 1960

Barefoot and with a lot of faith: the passage of Hilda Serpa in Rebouças/PR in the 1960s

ÉRICA KARINA SILVA

Mestranda em História e Regiões (UNICENTRO)

E-mail: ekarina.ek8@gmail.com

Resumo: O presente trabalho parte das reflexões sobre quem são os sujeitos históricos, modificando a concepção de história positivista que considerava apenas a história dos grandes feitos e os grandes nomes, a história dos “vencedores”. Nessa perspectiva, este estudo propõe analisar a influência que sujeitos ditos “comuns” desempenharam em regiões interioranas do Brasil, mais especificamente em Rebouças, no interior do Paraná. O sujeito dessa reflexão é a beata Hilda Serpa, uma mulher que peregrinava de Nonoi (RS) rumo a Aparecida do Norte (SP) e, em sua trajetória, arrastou multidões que acreditavam que a ela teria uma essência de santidade, recorrendo a ela para aliviar suas dores e sofrimentos. Nesse sentido, empenhar-nos-emos em compreender como esta mulher influenciou a religiosidade e o cotidiano da população reboucense na época, influência essa que pode ser sentida até os dias de hoje.

Palavras-chave: História Local. Religiosidade. Cotidiano.

Abstract: The present work starts reflecting on who are the historical subjects, changing the conception of positivist history, which considers only the history of great deeds and great names, the history of the winners. From this perspective, this study proposes to analyze the influence that so-called common subjects played in inland regions of Brazil, specifically in Rebouças, in the interior of Paraná. The subject of this reflection is the blessed Hilda Serpa, a woman who went on pilgrimage from Nonoi (RS) to Aparecida do Norte (SP) and, in her trajectory, dragged crowds who believed she had an essence of sanctity, turning to her to relieve their pain and suffering. In this sense, we will strive to understand how this woman influenced the religiosity and the daily life of the population of Rebouças at the time, an influence that can be felt today.

Keywords: Local History. Religiosity. Daily.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ensaiei diversas vezes como iniciar a discussão desta pesquisa; inúmeras vezes refleti sobre o conjunto de palavras a serem escolhidas para o ato de comunicar e, por inúmeras vezes, não obtive sucesso, então deixei-a de lado para retomar quando “uma inspiração” me tomasse o pensamento. Passados dias imersa em meu objeto de estudo, lembrei-me de uma das aulas do primeiro ano da graduação em História, quando o professor Campigoto nos fazia refletir sobre o que é um fato, perguntando-nos o porquê de a história de Dom Pedro ter mais relevância do que uma história de nossos avôs, e ele

respondia que isso era devido ao olhar de quem vê a história, de quem narra os fatos, dando-lhes a importância que o devido observador lhes acha necessária.

Aquelas palavras sempre pairavam minhas reflexões, todavia não fazia sentido que uma história “comum” tivesse mais relevância que uma história “importante”. A noção que ainda tinha de história estava muito ligada ao que foi ensinado durante os anos do ensino fundamental e médio, uma história que narra de forma cronológica os fatos e personagens principais da ação do homem no tempo. Porém, essa ideia foi, com o conhecimento histórico adquirido, se dissipando, mostrando que um acontecimento ou um fato se torna histórico a partir da ótica do observador/narrador.

Nesse contexto, comecei a refletir sobre como determinados acontecimentos de nossa história chegavam às pessoas, qual a carga emocional, cultural e como interferiam em suas vidas. Tal reflexão partiu do contexto vivido, como os “grandes acontecimentos” do Brasil chegavam a regiões interioranas, como é o caso da região sudeste do Paraná, ou como isso impactou o modo de vida dos habitantes dessa região? Resolvi então questionar alguns moradores mais idosos se eles lembravam como era a vida durante o regime militar, e muitos deles afirmavam que viviam da mesma forma, sem mudanças. Ou seja, um acontecimento nacional, com cooperação internacional e fortemente sentido em grandes centros urbanos, pouco mudou a vida das pessoas de algumas das regiões interioranas; nomes como Emílio Médici e Carlos Alberto Brilhante Ustra lhes eram praticamente desconhecidos.

Na contramão, estavam pessoas que, ao falarem sobre o mesmo período, lembravam-se vividamente de pessoas “comuns”, que muito fizeram pelo seu povo, seus iguais, como ouvi muitos relatos sobre benzedores como Albino Gonçalves, João Padilha, Cláudio Sinhori e a beata Hilda Serpa, a personagem de nosso estudo. Poderia dizer que “descobri” a história da beata Hilda durante as incursões em documentos para a dissertação de mestrado, todavia estaria aqui narrando uma bela história inverídica. Meu primeiro contato com a história da beata foi muito anterior ao mestrado, porém o interesse na história da beata surgiu a partir do egresso no programa.

Ao tratar da trajetória de Hilda Serpa poderia começar reiterando que sobre a beata poucos vestígios foram encontrados, há poucos registros, contudo, na memória de muitos reboucenses, sua lembrança é vivida e sua influência no cotidiano dessas pessoas muito presente. Nesse sentido, a presente pesquisa busca compreender como a passagem de Hilda Serpa, uma mulher de vida humilde, que possuía como única arma a fé, influenciou o modo de compreender e conceber o mundo e, da mesma forma, ressignificou a crença de um povo que parecia ter perdido a esperança.

2 ROGAI A DEUS COM FÉ E ALCANÇARÁ: AS MÚLTIPLAS VERSÕES SOBRE HILDA SERPA

Numa manhã, de um certo dia, quando as luzes de um sol radiante brilhavam sobre as mentes daquele povo, chegou uma notícia quase que desagradável, a respeito de uma mulher que vinha de muito longe, cujas características era como se fosse uma santa, pisava sobre as pedras e nada fazia mal aos seus pés, e jamais calçaria uma sandália ou

um sapato confortável, quase não comia, fazia milagres e curas, aliviando a carga espiritual de cada ser que a procurava (SARRAFF, 2006, p.10).

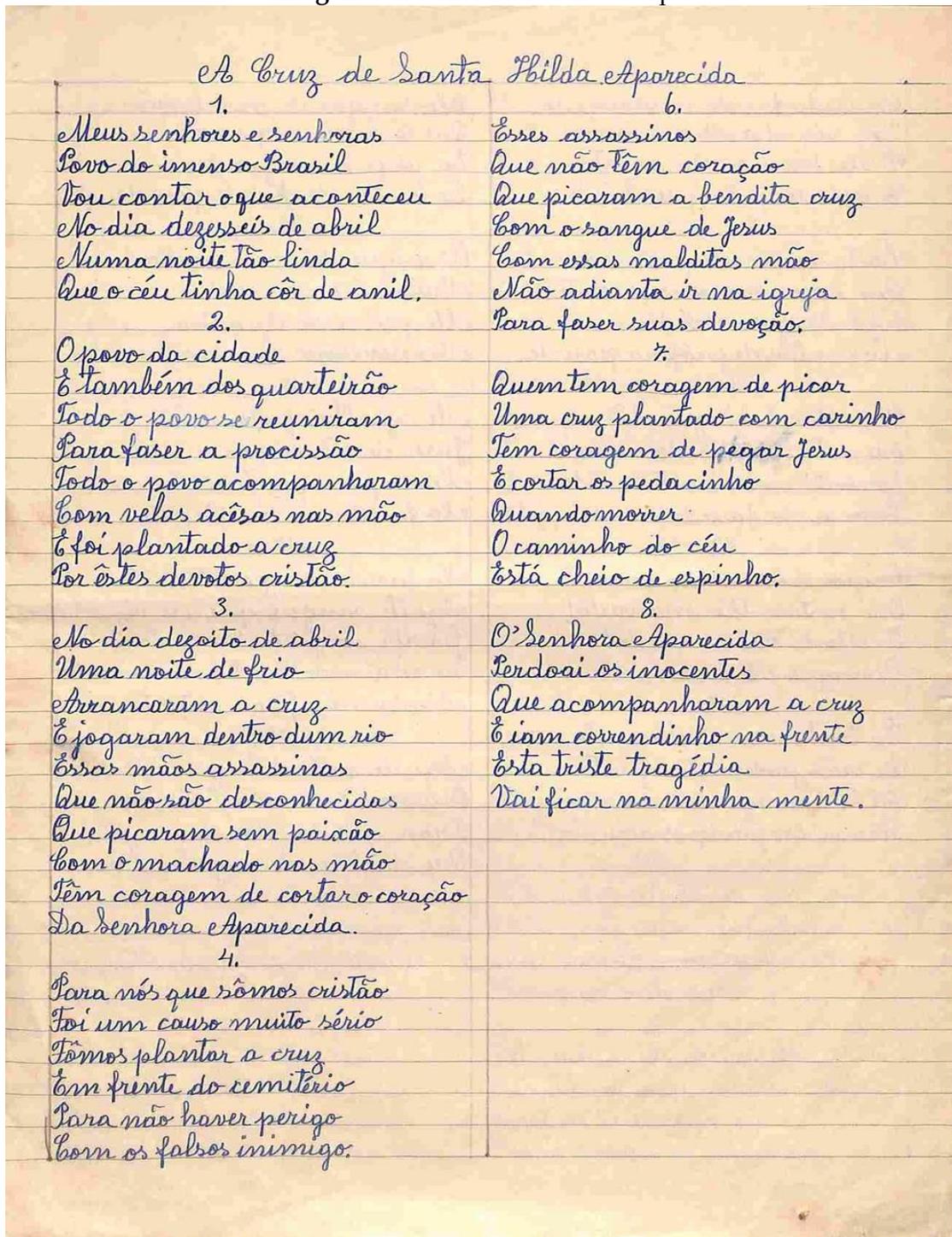
A fé é um fenômeno presente em todas as sociedades, seja expressa por meio das manifestações tradicionais da religião, seja expressa por meio da religiosidade popular. Percebe-se aqui ambas expressões de forma distinta; como apontam Camboim e Rique (2010), a religião seria o crédito em um poder criador e controlador do Universo, que possibilita a ressurreição após a morte, já a religiosidade consolida-se como o seguimento, a prática da religião. Aproximando-nos da distinção feita pelos autores, percebe-se que a peregrinação de fé empreendida por Hilda enquadra-se na prática da religiosidade, uma vez que esta reconhecia o poder criador divino, porém extrapolava a prática da religião em um espaço, disseminava-se pela e na ação dos sujeitos.

Durante grande parte do período de pesquisa e imersão nas temáticas envolvendo as práticas religiosas, acreditei que o primeiro registro sobre a passagem da beata na região era o documento da Divisão de Segurança e Informações da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Paraná de 1966, ano em que Hilda foi detida. Todavia, recentemente em contato com o Fundo Arquivístico Albino Gonçalves no Centro de Documentação e Memória (CEDOC), da Unicentro, foram encontradas, entre as fontes, décimas¹ escritas por Albino (também décimas de autores desconhecidos); entre elas, está “*A cruz de santa Hilda Aparecida*”, uma décima que, de forma resumida, retrata a passagem da beata pela cidade.

Vejamos:

¹ As décimas são estrofes com dez versos, na qual os versos podem ser heptassílabos ou decassílabos, podendo aceitar outras métricas. Na definição de Rodrigues (2021, p. 89), a décima consiste em narrar um acontecimento ou situações cotidianas por meio de versos rimados.

Imagem 1: Décima sobre Hilda Serpa²



Fonte: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E MEMÓRIA (CEDOC/I) – Fundo Arquivístico Albino Gonçalves – 1906-1988. Consulta realizada em outubro de 2022.

² Acervo disponível para consulta no Centro de Documentação e Memória (CEDOC) da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, campus de Irati.

A décima registrada por Albino narra os últimos dias que Hilda esteve em Rebouças e como sua passagem pela cidade influenciou significativamente a vida dos moradores. Segundo denúncia feita junto ao DOPS do estado do Paraná, a beata chegou a reunir em uma procissão aproximadamente 5.000 pessoas, incluindo munícipes e moradores de cidades vizinhas. A presença de Hilda na cidade, ao mesmo tempo, causava medo aos conservadores que tentavam manter a ordem religiosa e política que imperava na época e trazia esperança às pessoas de condições de vida mais humildes. É nesse contexto que as acusações à Hilda são referidas.

De acordo com o documento:

Hilda Aparecida Serpa, dizendo ter tido sonhos reveladores, partiu de Nonoi, Rio Grande do Sul, sendo que em atenção a ditame de “ordem divina”, deveria seguir a pé para a cidade paulista de N. S. Aparecida e depois ir até Jerusalém, pregando uma doutrina própria, tendo conseguido reunir um número razoável de adeptos, lançando mão de mistificações, orações, sermões (impróprios segundo a gravação encaminhada ao DOPS), plantando em locais pré-estabelecidos uma cruz, símbolo da fé de seus seguidores. Viajando em trechos curtos, era óbvio que, ao chegar em outro local, sua fama já estava propalada, com adeptos locais, que lhe facilitavam o trabalho. (ACERVO DIGITAL DA UFPR).

O período em que Hilda esteve em peregrinação foi um dos mais conturbados da história brasileira. Com o golpe ocorrido em 1964, iniciou-se o endurecimento às leis, sendo que todo e qualquer cidadão que destoasse do novo padrão de conduta nacional passava a ser visto como uma ameaça. Apesar da nova rigidez altamente sentida nas grandes cidades, os pequenos municípios do interior passavam quase despercebidos, a não ser quando um acontecimento novo que poderia abalar as estruturas da nova ordem ocorria. Podemos dizer que o evento que abalou a ordem regente da época em Rebouças foi a hospedagem de Hilda na cidade.

No ano de 2006, Carlos Sarraff, membro da Academia de Letras, Artes e Ciências de Guarapuava, empenhou-se em escrever o livro *“Cinzas do Passado”*, no qual narra a passagem de Hilda pela região do sudeste paranaense e, de forma enfática, sua estadia no município de Rebouças. Segundo o próprio autor, ele mesmo presenciou os fatos ocorridos. Fazendo uso de nomes fictícios, Sarraff apresenta ao leitor Eli e Celso, um casal de noivos que aguardavam a melhora de saúde da noiva para realizarem o casamento.

Segundo a narrativa do autor, Eli sofria de fortes dores nas costas e já havia passado por inúmeros médicos, sendo que nenhum sabia explicar o porquê das dores ou indicar a cura para elas e seu caso estava ficando cada vez mais delicado. Nesse momento, Eli e sua família ouvem falar de uma mulher que estava em Santa Catarina viajando a pé do Rio Grande do Sul; logo a moça decide que quer ir ao encontro dessa mulher. Celso, seu noivo, é filho de uma viúva extremamente católica que, ao saber da

atitude da futura nora, passa a desaprovar o casamento e a relatar os acontecimentos ao pároco local.

De acordo com Sarraff (2006), a notícia da chegada de Hilda à cidade de Rebouças passa a trazer esperança aos moradores, bem como preocupação ao pároco que temia pela diminuição de fiéis em suas missas para irem ao encontro da “santa” como o ele mesmo proferia. Os temores do padre se confirmam e com mais frequência era possível perceber a diminuição de fiéis nos encontros para a celebração da santa missa, no mesmo momento em que eram cada vez maiores as aglomerações nas ruas para encontrar a beata.

O padre e alguns dos mais fervorosos religiosos da época acusavam a beata de se autointitular santa, porém, como Sarraff aponta, tal acusação é inverídica, pois ela sempre deixava claro que estava apenas a cumprir uma promessa que havia feito.

Vim cumprir uma promessa. Com a intercessão de Nossa Senhora, Deus salvou minha filha caçula, que se encontrava enferma, porque ela sarou estou cumprindo minha promessa. O povo quer traduzir meu sentimento de fé em santidade, isso não é verdade, falo dia-a-dia que não sou santa, mas não querem me escutar, pegam em minhas vestes cumpridas e dizem que os faz bem, mas se fazem o que posso fazer, a não ser entregar nas mãos do Senhor (SARRAFF, 2006, p. 41 – destaque do autor).

Nesse ponto, é possível perceber a diferença entre a história narrada por Carlos Sarraff com a história relatada no documento do DOPS-PR. Tamanha diferenciação nas narrativas está relacionada a quem se propõe a contar a história. A denúncia feita junto à Divisão de Segurança e Informações da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Paraná partiu de um grupo de pessoas que viam na beata uma ameaça à conjuntura da época; segundo esse mesmo grupo, a grande maioria dos seguidores de Hilda eram pessoas simples, mas influenciáveis, como segue na denúncia:

Lideraram a massa, instigando-as a atitudes não menos recomendáveis, nos moldes dos agitadores profissionais devidamente comandados, os srs.: Osvaldo da Cruz³, Bonifácio Aras (vereadores), Enrico Brás (guarda cível aposentado), Emiliano Álvarez, Tonico Pereira e Ludovico Guerra (ferroviários), norteando-se ainda, perfeita submissão destes elementos ao prefeito local. Os seguidores de Hilda Serpa, era gente simples, humilde e que assim agiam unicamente por ignorância, totalmente influenciáveis, que estavam sendo conduzidos a atividades alheias àquelas que de início se propuseram, mormente contra católicos locais e elementos simpáticos à atual política do país (ACERVO DIGITAL DA UFPR).

³ Os nomes aqui citados foram modificados, compreendendo que as famílias dos citados podem não se sentirem bem com a questão; também os envolvidos não podem debater sobre o ocorrido.

O registro apresentado na denúncia deixa claro que a resistência e recusa à presença da beata na cidade derivam da apreensão causada a uma camada de católicos assim como de um grupo político favorável ao regime da época. Na cidade havia benzedores e rezadores que costumavam se reunir para rezas do “santo terço”, todavia notou-se que passaram a tomar determinados cuidados, como podemos ver no caso do senhor Albino, estudado por Rodrigues:

Há uma autorização entre as fontes, datada de 08 de agosto de 1977, em que o delegado de polícia Antônio Azambuja Neto concede a licença pública para que ele pudesse rezar o “santo terço” na cidade de Rebouças e em todos os bairros do município. Mas isso não é tudo. O padre vigário Teófilo Feierabend também concede autorização ao rezador, no mesmo documento sob a condição de que a reza deveria “*não dar aparência de formar locais de peregrinação*” no município (RODRIGUES, 2021, p. 123).

A precaução tomada pelo benzedor, assim como o teor da autorização dada pelo vigário, é em parte resultante do ocorrido há anos atrás quando a beata deixara a cidade. Rodrigues (2021) esclarece ainda que, além da autorização dada tanto pelo delegado quanto pelo pároco, o benzedor também solicitava uma permissão escrita das famílias onde o terço ocorria; tal atitude era, segundo o autor, para dar mais transparência à prática.

Albino guardou pelo menos 03 (três) cadernos de assinaturas contendo registros de permissão para que as orações fossem feitas [...] não tinha representatividade legal, mas garantia a transparência da prática. A oposição do nome dava o respaldo, mas a responsabilidade sobre o conteúdo cabia ao rezador (RODRIGUES, 2021, p. 123).

O autor esclarece que tais precauções eram tomadas, pois, com a nova conjuntura, ações de fiscalização a pessoas e grupos contrários ocorriam frequentemente e “qualquer aglomeração de pessoas sem o devido conhecimento das autoridades locais e regionais poderiam resultar em problemas” (RODRIGUES, 2021, p. 123). Assim como Mariano (2003) reflete sobre o dito por Nicolau Eymerich, de que nos tribunais medievais da inquisição poderia ir à tortura aquele que tivesse uma acusação de heresia contra si, nas ditaduras americanas poderia ir à tortura aquele que fosse suspeito de discordar, acrescentaria, ainda, aqueles que fossem suspeitos ou acusados de esperarçar.

3 A BEATA, AS LEMBRANÇAS E O LEGADO

Diversas foram as tentativas para expulsar Hilda de Rebouças. Apesar de a beata não permanecer nem mesmo um mês na cidade, sua estadia modificou profundamente o modo de vida dos reboucenses. As armações e difamações

disseminadas pela cidade a respeito da beata tiveram como idealizadores religiosos da época, segundo Sarraff (2006, p. 142), além do vigário, estavam médicos, promotores e dentistas.

Os esforços empreendidos para que Hilda saísse da cidade tiveram resultados em meados de abril de 1966, quando ela deixou a cidade rumo à vizinha Irati. A partida da beata ocorreu devido às diversas investidas do grupo conservador local, que, por vezes, tentaram assustá-la e a seus seguidores, tendo como um dos casos mais sérios a tentativa de “bagunçar o coreto [...] levando bombas e pó de mico para espalhar no local” (SARRAFF, 2006, p. 145).

Temendo o bem-estar físico de seus seguidores locais, Hilda decide que é hora de seguir viagem, mas não antes de uma última ação: uma procissão até o cemitério municipal para implantar uma cruz, símbolo da fé cristã. A beata era uma mulher querida por muitos, sendo que a procissão era como um “mar de cabeças”⁴. “Aglomerou-se um povo de mais de doze mil pessoas⁵, todos não podiam alimentar-se no restaurante, comiam na casa do seu Miguel. Outros traziam alimentos de suas casas, todos estavam contentes” (SARRAFF, 2006, p. 159).

O carinho sentido pelos mais humildes por Hilda pode ser entendido como uma forma de identificação, uma vez que a beata era vista como uma pessoa humilde, que fazia parte do povo e, como este sofria dos mesmos desassossegos e aflições, mas encarava a vida buscando dividir o que tinha, nesse caso a fé, e em sua peregrinação o que lhe presenteavam compartilhava com todos, sem distinção.

Multidão de mulheres vinham trabalhar com dona Hilda, algumas faziam comida, outras costuravam roupas para dar aos necessitados, os mais carentes levavam as sobras que restavam de alimentos para suas casas. Quanto mais ela fazia suas caridades, mais comidas chegavam de todos os lados. Avistava uma fila de carroças descarregando produtos da lavoura de cada colono, tinha milho, feijão, carne, leite. Os comerciantes eram a favor de dona Hilda, davam açúcar, sal, batatas, frutas em geral. Todos saboreavam montes de alimentos, os quais eram distribuídos no fim da noite, aos mais necessitados (SARRAFF, 2006, p. 140).

Em entrevista, dona Glória, benzedeira reboucense de 83 anos, relatou que lembra de quando era pequena e com seu avô vinha até o centro da cidade visitar a beata: “o meu avô trazia, aquele tempo ele era vivo, canso de trazer mantimento pra ela [...] Eu

⁴ Expressão utilizada por Carlos Sarraff para se referir ao número de pessoas que seguiam na procissão.

⁵ Os dados apresentados por Sarraff diferem-se dos dados apresentados junto a denúncia feita ao DOPS/PR, todavia deve-se ressaltar que a denúncia data do mês de março de 1966 e a implantação da cruz no cemitério municipal ocorreu em abril do mesmo ano. Dessa forma, mesmo os dados sendo diversos, é possível afirmar sem sombra de dúvida que a estadia da beata na cidade aglomerou ao longo das semanas um número aproximado de doze mil pessoas ao todo.

lembro, vi meu avô proziá com ela, ela fazia venzimento pra ele, ele pedia né”⁶. Assim como dona Glória, benzedeadas como dona Guina⁷ e dona Dora⁸, também entrevistadas durante o período da pesquisa, recordam-se de deslocarem-se de suas residências na zona rural do município para irem ao encontro da beata:

[...] tenho até foto. Eu vim, tava esperando o primeiro nenê, tava com os pé inchado que nossa, daí nós viemos, daí eu me lembro, a gente chegava lá onde ela tava, ela passava a mão, eu contei que tava esperando nenê, que faltava pouco tempo e tava com as perna inchada, ela passou a mão bem nos meus pé assim (gestos), daí ela rezando passava a mão onde a gente tava cá dor (CAVALHEIRO, Agda Andrade. Entrevista).

Ainda em sua fala, dona Guina relata acerca da implantação da cruz em frente ao cemitério e, como passados apenas dois dias, derrubaram-na, porém outra cruz foi feita e substituída em seu lugar. De acordo com a entrevistada, as pessoas que derrubaram a primeira cruz sofreram graves consequências:

[...] mas aquele homem que cortou a cruz lá diz que ficou parálítico, não pegava nada, cortou com o machado [...] quem que fez o tal machado, arrumo foi o Leocádio e daí dali pra cá, o Leocádio quebro-se, daí nossa senhora, fico de arrasto, ele era muito bem de vida até aquele tempo [...] o Bastião que foi ajuda a leva lá pra corta a cruz e joga no mato, também morreu num trágico acidente, morreu logo né, dizem que era castigo do que ele fez (CAVALHEIRO, Agda Andrade. Entrevista).

O fato narrado por dona Guina paira na crença da população municipal. Assim como ela, muitos acreditam que as pessoas culpadas pelo ato tiveram de alguma forma em suas vidas consequências negativas.

Hilda Serpa foi presa logo após sair de Rebouças na região de Riozinho, comunidade limítrofe entre Rebouças e Irati. Não foram encontradas entre as fontes documentos que precisem a data de sua prisão, porém, de acordo com os documentos do DOPS/PR e com a inscrição na cruz plantada em frente ao cemitério, em pé até o

⁶ RODRIGUES, Glória Malaquias. Entrevista concedida à Érica Karina Silva em 22 de agosto de 2022.

⁷ Tanto Agda quanto Dolores são conhecidas na cidade por seus apelidos: dona Guina e dona Dora, respectivamente, nesse sentido, optou-se também por usar seus “apelidos”, para referi-las.

⁸ Importante ressaltar que todas as entrevistas aqui apresentadas receberam parecer positivo junto ao Comitê de Ética. Da mesma forma, como trabalhamos com sujeitos optamos por manter os nomes reais, obviamente com a autorização das entrevistadas, modificando somente o nome das pessoas que as mesmas inserem na narrativa. Saliento ainda que todas as entrevistas apresentadas foram transcritas de acordo com o modo de falar das entrevistadas, não modificando sua forma de expressão.

presente momento, acredita-se que sua prisão tenha ocorrido entre o final do mês de abril e início de maio de 1966. Como já mencionado, a beata foi presa em Riozinho e, assim como na narrativa de dona Guina sobre as consequências negativas para aqueles que derrubaram a cruz, muitos cidadãos acreditam que o trecho entre as cidades, no qual a beata foi presa, tornou-se “amaldiçoado”, acontecendo inúmeros acidentes fatais no local.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não estamos aqui tentando provar a veracidade ou inveracidade da crença das pessoas nas consequências aos que de alguma forma tentaram contra a beata. O objetivo desta pesquisa centrou-se em compreender como essa mulher de vida simples, que tinha apenas a vontade de oferecer sua fé, adentrou o imaginário e o cotidiano de uma cidadezinha no interior do Paraná e do Brasil, perpetuando sua história às gerações posteriores. A mensagem deixada por Hilda às pessoas não foi sobre vingança ou acerto de contas, mas sim sobre amor e esperança.

A formação do município de Rebouças, assim como de suas comunidades rurais, de acordo com Nerone (2015), ocorreu como um processo de fuga, pessoas se embrenhavam pelos sertões na tentativa de fugir das revoluções como a Revolução Federalista. “Minha avó Felicidade veio a pé para esse lugar, fugindo da Revolução da Lapa” (NERONE, 2015, p. 68).

O que até então era tido como sertão tornou-se uma comunidade e posteriormente uma cidade movida à esperança de novos recomeços e sem medo. Nesse contexto, a região de Rebouças recebeu pessoas advindas de diversas áreas do estado do Paraná, recebendo também heranças da Campanha do Contestado, entre elas a crença no Monge João Maria. Importante para esta pesquisa mencionar sobre a herança da Campanha do Contestado na região, pois se acredita que o monge em suas peregrinações esteve na cidade e assim como a beata Hilda ganharam respeito e devoção durante sua peregrinação. Vaz (2006), em “As benzedoras de Irati: suas experiências com o mundo, e o mundo da benção”, ao tratar da passagem do monge pela região, afirma que, além dos conhecimentos do peregrino, suas mensagens carregavam um fundo moral e cristão, com, por exemplo, não se deve menosprezar os pobres.

Pode-se estender a afirmativa de Vaz (2006) para a mensagem transmitida por Hilda. A beata, no pouco tempo em que esteve na cidade, demonstrou, por meio de sua fé e seu exemplo de vida, que se deve fazer o que é correto e sempre que possível ajudar o próximo. Missão essa que muitas vezes se mostrava difícil, mas a beata procurou cumpri-la.

Diversas são as narrativas para o final da peregrinação da beata. Como as fontes mostram, ela foi presa, todavia não se encontrou nenhum outro documento sobre Hilda posterior a sua prisão. Sarraff (2006), no epílogo de seu livro, narra que tempo depois do ocorrido, ela teria passado pela cidade, dizendo ter cumprido a promessa de ir até Aparecida do Norte e estaria voltando para sua terra natal. Alguns moradores do

município dizem não ter conhecimento, afirmando que nunca mais se soube nada sobre Hilda Serpa, se realmente cumpriu sua promessa ou se findou seus dias presa⁹.

Segundo Sarraff, a beata dizia: “*Quando eu for embora, tudo se apagará, restarão apenas as cinzas do passado*” (2006, p. 180 – destaque do autor). Entretanto, Hilda estava enganada, sua história não se apagou, está vividamente guardada na memória e nas práticas de muitos reboucenses, sendo muito comum ir até o cemitério para acender uma vela em frente a cruz, a cruz de Hilda. Da mesma forma, também é comum ouvir histórias de pais e avôs a seus filhos e netos de um período em que uma mulher de pés descalços e apenas com uma cruz na mão peregrinava, que nada tinha, mas que tudo dividia.

REFERÊNCIAS

ACERVO DIGITAL DA UFPR. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/65198>. Acesso em: 17 out. 2022.

CAMBOIM; A.; RIQUE; J. Religiosidade e espiritualidade de adolescentes e jovens adultos. **Revista Brasileira de História das Religiões**, [S. l.], v. 3, n. 7, 11, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/30336/15921>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CAVALHEIRO, A. A. **Agda Andrade Cavalheiro**: depoimento [17/01/2022]. Entrevistadora: Érica Karina Silva. Rebouças (PR), 2022.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E MEMÓRIA (CEDOC/I). **Fundo arquivístico Albino Gonçalves – BR. PRUNICENTRO.PI013**. Irati, 1906-1988.

MARIANO, N. **As garras do condor**: como as ditaduras militares da Argentina, do Chile, do Uruguai, do Brasil, da Bolívia e do Paraguai se associaram para eliminar adversários políticos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NERONE, M. Ma. **Sistema faxinal**: terras de plantar, terras de criar. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015.

RODRIGUES, G. M. **Glória Malaquias Rodrigues**: depoimento [22/08/2022]. Entrevistadora: Érica Karina Silva. Rebouças (PR) 2022.

RODRIGUES, P. G. **Espaços praticados**: a história de Rebouças a partir do homem ordinário. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021.

⁹ Após a elaboração deste trabalho, o programa Plug da rede RPC de televisão exibiu uma reportagem sobre a cidade de Rebouças. Na reportagem, foi relatada a passagem da beata pela cidade e, posteriormente, familiares da requerida entraram em contato com os idealizadores do programa afirmando que Hilda Serpa, apesar da idade avançada, ainda está viva.

DE PÉS DESCALÇOS E COM MUITA FÉ:
A PASSAGEM DE HILDA SERPA EM REBOUÇAS (PR) NOS ANOS DE 1960

SARRAFF, C. **Cinzas do Passado**. Guarapuava: Gráfica Impreset, 2006.

VAZ, V. **As benzedoras da cidade de Irati**: suas experiências com o mundo e o mundo da benzeção. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/12937>. Acesso em: 20 out. 2022.

Teorizações foucaultianas nas práticas escolares

Foucaultian theories in school practices

CHARLES ARVELOS ROCHA

Graduando de História (UNIPAM)

E-mail: charlesrocha@unipam.edu.br

MARCOS ANTÔNIO CAIXETA RASSI

Professor orientador (UNIPAM)

E-mail: rassi@unipam.edu.br

Resumo: O francês Michel Foucault, em suas teorizações, não reivindicou uma nova teoria do poder, mas problematizou como o poder circula por meio de práticas discursivas e não discursivas na perspectiva de uma análise crítica genealógica das relações de poder. Foucault denomina as problematizações do corpo como um investimento político de “anatomia política” ou “mecânica de poder” – as diversas artimanhas e estratégias disciplinares que estão condicionadas pela relação de docilidade-utilidade. Ao recorrer ao *Panóptico*, proposto por Jeremy Bentham, Michel Foucault identifica o movimento inverso, resultante da sociedade disciplinar moderna. Nesse sentido, surgem novos agentes no cenário da vigilância como médico-juiz, professor-juiz e educador-juiz, que desindividualizam o poder que até então era destinado ao carrasco ou ao monarca, o soberano.

Palavras-chave: Relações de poder. Práticas escolares. Panóptico.

Abstract: Frenchman Michel Foucault did not claim a new theory of power in his theories, but problematized how power circulates through discursive and non-discursive practices in the perspective of a critical genealogical analysis of power relations. Foucault refers to the problematization of the body as a political investment as "political anatomy" or "power mechanics," citing the various artifices and disciplinary strategies conditioned by the relationship between scholarship and utility. Using the *Panopticon*, proposed by Jeremy Bentham, Michel Foucault identifies the reverse movement resulting from modern disciplinary society. In this sense, new agents appear in the surveillance scene as a doctor-judge, teacher-judge and educator-judge who will deindividualize the power, that until then, was destined for the executioner or the monarch, the sovereign.

Keywords: Power relations. School practices. Panopticon.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho buscou refletir sobre as teorizações foucaultianas centralizadas no mundo pós século XVIII na emergência das instituições modernas e contemporâneas. A partir das ideias de Michel Foucault, procurou-se elaborar uma análise específica e direcionada às instituições escolares. O espaço escolar destinado à aprendizagem é evidentemente delineado por um grande aparelho hierárquico, em que

as coexistências das relações de poder são envolvidas nas práticas pedagógicas, proporcionando maior eficácia do poder disciplinar. Crianças, adolescentes, jovens e adultos que estão nas instituições escolares para desenvolverem suas formas de saber são postos em constante vigilância e submetidos a regras preexistentes nos espaços escolares. Nesse sentido, o espaço escolar é palco das relações de poder que circunscrevem os sujeitos. A presença do professor como um ser que produz saber conduz à percepção de uma manifestação de poder que envolverá as formas de resistência dos alunos. É certo que o poder não está enraizado apenas no professor ou nas outras instâncias hierárquicas da instituição escolar; o poder nas teorizações foucaultianas circunscreve-se nas várias camadas que estão em relação nos espaços escolares. Em consonância com os objetivos do presente trabalho, procurou-se desmistificar compreensões de relação de poder a partir do “método” genealógico de Michel Foucault, analisando-se as estratégias disciplinares como distribuição dos indivíduos no espaço escolar; também se correlacionaram a prisão e a escola na perspectiva de Jeremy Bentham e Michel Foucault por meio do “*Panóptico*”. Portanto, questiona-se: como as instituições escolares se articulam para efetivarem suas relações de poder na formação intelectual de estudantes?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONCEPÇÕES DE “PODER” A PARTIR DO “MÉTODO” GENEALÓGICO DE MICHEL FOUCAULT

O escritor, psicólogo, historiador e filósofo francês Michel Foucault (1926 - 1984) teorizou novas formas de concepções de poder e inverteu a lógica clássica de pensá-lo, presente em determinada instância e ausente em outra categoria subalterna. A inversão foucaultiana pode ser constituída sobre várias circunstâncias. Em 1651, o filósofo inglês Thomas Hobbes (1588 - 1679) publicou a sua principal e mais renomada obra, *Leviatã*. De acordo com a teoria hobbesiana, o ser humano, em estado de natureza, viveria constantemente em conflito um com outro, tornando-se impossível uma vida social harmônica e pacífica. Para Hobbes, o desenlace da trama solitária, miserável, sórdida e brutal de homens e mulheres estaria condicionado à criação de um poder soberano pela intervenção do contrato social. A ideia de poder concentraria unicamente na monarquia com total autoridade sobre seus súditos. Não se propõe aqui ampliar a temática da escrita e avançar na filosofia política de Thomas Hobbes, mas, simplesmente, relacionar o modelo de poder imperial com a inversão foucaultiana de compreender as formas de poder.

As formulações de Michel Foucault não reivindicam uma nova teoria do poder, mas problematizam como o poder circula por meio de práticas discursivas e não discursivas. Não se trata de analisar o poder em suas diversas singularidades, mas propor uma análise crítica genealógica das relações de poder. O próprio Foucault (1995, p. 231) afirma que o objetivo de seu trabalho não foi propor uma análise do fenômeno do poder nem elaborar seus fundamentos. Pelo contrário, foi desenvolver uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos. Ele finaliza argumentando que não é o poder, mas o sujeito que constitui o tema

central de sua pesquisa. Nesse sentido, o poder não deve ser pensado como substância dada somente no âmbito estatal, imperial, como propôs Hobbes em sua filosofia política defendendo o absolutismo monárquico. De acordo com Santos (2016), a concepção de Foucault sobre relações de poder é renovadora e desestabilizadora nas bases reducionistas que fazem passar a inteligibilidade do poder sobre o domínio jurídico e econômico da instância estatal.

Considerada fundamental no pensamento de Foucault, a obra “Vigiar e Punir”, publicada em 1975, é avaliada como período inicial de sua fase genealógica, que propõe analisar o poder como elemento capaz de explicar a maneira como se produzem saberes e como nos constituímos nas articulações entre ambos. Na fase genealógica, não há espaço para concepções de leis universais de cunho metafísico; não se trata de realizar reflexões das essências, das ideias perfeitas e imutáveis. “O maior compromisso da genealogia é com um *a priori* histórico e que, em vez de se alojar em supostas estruturas transcendentais da mente, enraíza na história tumultuada das coisas que são ditas” (VEIGA NETO, 2007, p. 56). Trata-se de desmascarar discursos transcendentais, não os tomando como ponto de apoio, mas dos acontecimentos para explicar como se manipulam esses pontos de apoio. Dentro da história, partindo do próprio conceito, a genealogia foucaultiana busca a gênese no tempo que pretende desvelar documentos oficiais tendenciosos em privilegiar narrativas tradicionais de grupos dominantes, das elites, dos aristocratas. Retirar o véu dos documentos oficiais é apontar a investigação pelo viés historiográfico, enfatizando a história “vista por baixo”, ou seja, buscar conhecer a história por meio de sujeitos até então desconhecidos e menosprezados que foram subjetivados pelo poder dos dominantes. Margareth Rago (1995) afirma que Foucault deslocava o foco para as “minorias”, para as margens, projetando luz sobre campos até então ignorados pela historiografia.

O método genealógico de Michel Foucault não deve ser encarado com as mesmas proporções de métodos modernos, como o método cartesiano. Para René Descartes (1596-1650), filósofo, físico e matemático francês, é extremamente necessário que o método se apodere na ordem e clareza daquilo que será conhecido para chegar à verdade. A prática do filosofar estaria na busca constante da verdade metódica definida em leis matemáticas universais, sendo que, se houvesse um milimétrico afastamento das regras metódicas, o sujeito estaria condenado ao erro. Para Veiga Neto (2007, p. 17), se entendermos “método” como “uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição”, poderemos dizer que a genealogia é constituída sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos e concretos, mas sem predisposições em leis matemáticas e universais ou metafísicas.

2.2 “ANATOMIA POLÍTICA” COMO ESTRATÉGIA DISCIPLINAR DAS DISTRIBUIÇÕES DOS INDIVÍDUOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Disciplina em sala de aula é o desejo de professores no exercício de seu trabalho. Além de ser desejo, é uma imposição que advém de uma camada superior na hierarquia das instituições escolares contemporâneas que incansavelmente suplicam aos seus professores para que produzam disciplina durante a execução de suas aulas. Partindo desse pressuposto, *a priori*, disciplina é um conjunto de regras que servem para o bom

andamento da aprendizagem escolar, proporcionando sucesso nos estudos. O filósofo Michel Foucault, em suas reflexões, não pretendeu fazer uma história das instituições escolares abordando historicamente suas transformações e rupturas nas práticas de ensino. Instituições escolares são, entre várias outras instituições, um fator a ser analisado pelo filósofo que aponta para uma análise de investimento político do corpo.

A discussão do corpo como investimento político, Foucault denomina de “anatomia política” ou uma “mecânica de poder”. São diversas artimanhas e estratégias disciplinares que estão condicionadas pela relação de docilidade-utilidade. A “anatomia política” define como se pode ter domínio sobre os corpos, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (FOUCAULT, 2006, p. 119). Fica evidente que, para Foucault, a relação de docilidade-utilidade não está em consonância com a relação de apropriação e domesticidade do corpo que se caracteriza como uma constante dominação ilimitada sob a vontade singular de outro indivíduo. A relação docilidade-utilidade não está assentada na escravidão, na qual o escravo é objeto de um poder infinito de seu senhor, que faz dele um corpo obediente e com autoridade de poupar ou eliminar sua vida na ocasião em que achar oportuno.

Corpos dóceis são corpos de ação, de sentimentos, de vontades próprias, que deverão ser transformados e aperfeiçoados em corpo útil, corpo inteligível. São corpos maleáveis e moldáveis; mas não modelagem imposta, feita à força. De acordo com Veiga Neto (2007, p. 65), a docilização do corpo é muito mais econômica do que o terror/violência. A economia política conduz à aniquilação do corpo, tornando-se útil e produtivo; o terror mobiliza o corpo e conduz covardemente para o trabalho. Por isso, a partir da analítica foucaultiana, é possível perceber a positividade do poder que não está para acusar a disciplina, mas sim para compreendê-la naquilo que ela é capaz de produzir em termos de efeitos. “A disciplina funciona como uma matriz de fundo que permite a inteligibilidade, a comunicação e a convivência total na sociedade, na qual todos compreendemos ou devemos compreender o que é ser e como se deve ser disciplinado” (VEIGA NETO, 2007, p. 71).

Na terceira parte da obra “Vigiar e Punir”, Foucault elenca articulações e técnicas de distribuições dos indivíduos no espaço. Ele menciona técnicas minuciosas que determinam o investimento político e detalhado do corpo. A disciplina é compreendida como uma anatomia política do detalhe, compondo a “microfísica do poder” com dispositivos que obedecem a um regime punitivo. Nesse sentido, Foucault (2006, p. 120) afirma:

Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são elementos que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea. Descrevê-los implicará na demora sobre o detalhe e na atenção às minúcias: sob as mínimas figuras, procurar não um sentido, mas uma precaução; recolocá-las não apenas

na solidariedade de um funcionamento, mas na coerência de uma tática.

No presente trabalho, faz-se um esforço de identificar e compactuar a arte das distribuições em um contexto de espaço escolar. A primeira técnica para distribuição do indivíduo no espaço é a *cerca* como local fechado e protegido com pavilhões, formando um verdadeiro encarceramento. Foucault cita dois modelos: os colégios e os quartéis. Os colégios fazem parte de um modelo de convento e o internato aparece como o regime de educação. Os quartéis servem para fixar o exército moldando e treinando os soldados para obediência. O *princípio de internato* ou de "*clausura*", como segunda técnica, é condicionado pelo princípio do *quadriculamento*, que oferece uma localização imediata do indivíduo. "Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo" (FOUCAULT, 2006, p. 123). Seria uma prática que impede o desaparecimento ou fuga descontrolada dos indivíduos, agindo como um dispositivo de antivadiagem e de antiaglomeração, organizando um espaço analítico.

Na sequência, outra técnica revela a artimanha da arte da distribuição; é a regra das *localizações funcionais*, que serve para vigiar, proibir as comunicações perigosas e principalmente criar um espaço útil. "Importa distribuir os indivíduos num espaço onde se possa isolá-los e localizá-los; mas também articular essa distribuição sobre um aparelho de produção que tem suas exigências próprias" (FOUCAULT, 2006, p. 124). Por fim, a posição na *fila* é a quarta distribuição do indivíduo no espaço. Cada um se define pelo lugar que ocupa. A repartição em fila individualiza os corpos distribuindo-os e fazendo-os circular numa rede de relações.

Semelhança ou não, os espaços escolares contemporâneos são protegidos – edifícios cercados por grandes e resistentes muros, oferecendo uma sensação de internato aos alunos. Isola-se a sociedade externa e enclausuram-se indivíduos cercados por uma relação de poder presente na direção escolar, supervisão, professores, auxiliares de limpeza, porteiros, entre outros, que procuram neutralizar os inconvenientes (conversas sem necessidade, agitações, levantar das carteiras, dormir, não fazer nada). O ambiente escolar é construído pela "microfísica do poder" realizada a partir do momento em que se cria e se faz uma série de levantamentos de informação sobre cada aluno. Estabelece-se, portanto, mecanismo de identificar presenças e ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, podendo a cada instante vigiar o comportamento de cada um. Assim, as instituições escolares conseguem apreciar, sancionar e medir as qualidades ou méritos dos alunos com procedimentos para conhecer, dominar e utilizar estudantes.

Evidencia-se a mentalidade de que é preciso fazer do espaço escolar um espaço útil e de dominação. A posição em fila é reflexo de um sistema de ensino que impõe mapeamento dos alunos dentro da sala de aula. Todos precisam estar no local indicado pelo professor de forma alinhada, sob ordens e autoridade daquele que rege a aula. Foucault (2006, p. 126) identifica esse espaço escolar como uma máquina de ensinar, de vigiar, de hierarquizar e de recompensar. Nesse contexto, passa ser essencial vigiar, modelar, tornarem-se úteis e disciplinados alunos dentro de um edifício escolar, local fechado e cercado de muros e dividido em pavilhões para manter indivíduos em ordem.

2.3 CORRELAÇÃO ENTRE A IDEIA DE *PANÓPTICO*, DE JEREMY BENTHAM, COM A EMERGÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E SEUS ESPAÇOS DISCIPLINARES

O *Panóptico* ou a casa de inspeção são escritos do filósofo inglês Jeremy Bentham (1748 - 1832), redigidos em um total de 21 cartas. Apenas fazendo uma breve menção, a primeira carta tem como título “A ideia do princípio da inspeção”, na qual o filósofo elenca as várias formas de aplicação do *panóptico*. De acordo com Bentham (2008, p. 19), a casa de inspeção pode ser aplicada, sem exceção, a todos e a quaisquer estabelecimentos, nos quais, num espaço não demasiadamente grande para que possa ser controlado ou dirigido a partir de edifícios, queira-se manter sob inspeção certo número de pessoas. Mas, quais são as partes características do princípio de construção do *panóptico*?

O próprio Bentham, em sua segunda carta intitulada “Plano para uma casa de inspeção penitenciária”, elenca várias características – no presente trabalho, serão destacadas algumas. A primeira ideia trata de um edifício circular no qual os prisioneiros são colocados em celas separadas entre si ocupando uma circunferência. Na parte central, há o alojamento do inspetor/vigia sob um tipo de cobertura que impede os prisioneiros de saber se o inspetor realmente está ou não no interior do alojamento. Entre o alojamento do vigia e as celas, há um espaço vazio. Bentham denomina essa área de intermediária ou anular. A circunferência interior da cela “é formada por uma grade de ferro suficientemente fina para não subtrair qualquer parte da cela da visão do inspetor” (BENTHAM, 2008, p. 21).

Ao recorrer ao *Panóptico*, proposto por Jeremy Bentham, Michel Foucault identifica o movimento inverso resultante da sociedade disciplinar moderna. Na antiguidade romana, a multidão presenciava cristãos sendo executados nas arenas por gladiadores e pelas garras de leões; antes do surgimento da prisão do século XVIII, as punições e execuções eram espetáculos ao grande público presente, que confirmava a ação do poder do carrasco sob a influência da Igreja. A emergência do poder disciplinar por intervenção do *panóptico* como uma “máquina óptica”, ou seja, uma máquina do olhar, do vigiar, do punir, faz com que a multidão se torne ausente no desenrolar punitivo, pois as práticas punitivas e violentas se tornaram pudicas e vergonhosas. Foucault (2006, p. 14) afirma que o castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos e que, por meio dessa nova retenção, um exército inteiro de técnicos (os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores) veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento. Nesse sentido, surgem novos agentes no cenário da vigilância como médico-juiz, professor-juiz e educador-juiz, que desindividualizam o poder que até então era destinado ao carrasco ou ao monarca, o soberano.

Entre os novos agentes no cenário da vigilância, estão professores e educadores inseridos em um espaço escolar institucional. Eles fazem parte de um grande aparato hierárquico em que todos os integrantes (do diretor até o auxiliar de limpeza) são orientados a manterem crianças, adolescentes, jovens e adultos em ordem e disciplinados dentro da escola. O espaço escolar passa a ser um local de vigilância. Na ausência do diretor escolar, o vice-diretor, o especialista ou o professor estão presentes

como dispositivo para manter ativamente o olhar da torre central do *panóptico*. Alunos em sala de aula são constantemente monitorados pelo professor que não permite ociosidade, pois é preciso treinar indivíduos para serem instrumentos utilizáveis. O “panóptico escolar” se transforma em um laboratório de poder, relações de poder entre diretor e vice-diretor, supervisor e professor, aluno e professor entre vários outros. O “panóptico escolar” não é necessariamente com as mesmas disposições arquiteturais da ideia de Bentham, apesar de haver certas semelhanças, mas a questão é identificar as vigilâncias ininterruptas que ocorrem nas instituições escolares.

O escolar, ou o aluno/estudante, está como principal ator em ser transformado e aperfeiçoado em corpo útil, corpo inteligível, capaz de produzir. Essa ação transformadora está articulada pelo viés da “anatomia política” conduzida pela relação de poder professor-aluno. De acordo com Baccon, Batista, Gabriel (2015, p. 11), é necessário lembrar que, no contexto escolar, o poder disciplinar, a relação de poder observada é aquela também existente e estabelecida na sala de aula, na relação professor e aluno, durante o processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, na perspectiva do método genealógico foucaultiano, a construção da ideia do professor em uma relação vertical com o aluno é desconstruída na medida em que identifica o aluno como sujeito com aspirações, desejos e vontades partícipe diretamente da economia política de poder.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta o que foi observado, entende-se que Michel Foucault não pertenceu a uma corrente pedagógica com o objetivo de propor um método correto na prática de ensino. A matriz principal de reflexão seguida pelo filósofo foi propor, por meio de uma análise crítica genealógica, as diversas artimanhas das relações de poder nos espaços institucionais, pós século XVIII. Pelo viés historiográfico, Foucault avança nas reflexões, rompe com a história dos heróis e se assenta na história “vista por baixo”. Essa reviravolta no pensamento ocidental evidencia novas abordagens, nas quais as instituições escolares ganham novas interpretações. Os espaços escolares com suas inovadoras formas pedagógicas ainda permitem traços característicos de um sistema de ensino tradicional. O *quadriculamento*, a *fila*, a semelhança com o internato e as *localizações funcionais* vistas sob o ponto de vista *panóptico* são centelhas minúsculas presentes nos espaços escolares, corroborando a circulação do poder. Em suma, a desarticulação da ideia de que o poder deve ser analisado sob o ponto de vista do poder absoluto e soberano presente nas pretensões do Estado de Hobbes conduz à reflexão, na tentativa de identificar as diversas manifestações de resistência entre as múltiplas e variadas formas de relação de poder. Tratando-se das instituições escolares, questiona-se: a falta de interesse de alguns alunos são formas de resistência em não aceitar imposições e modelações da hierarquia escolar que submetem estudantes a serem corpos úteis e técnicos a serviço de uma sociedade consumista? As instituições escolares nem sempre existiram e poderão deixar de existir na emergência de outras artimanhas e práticas de ensino?

REFERÊNCIAS

BACCON, A. L. P.; BATISTA, F.; GABRIEL, F. A. Pensar a escola a partir de Foucault: uma instituição disciplinar em crise?. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/30659>.

BENTHAM, J. **O panóptico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

RAGO, M. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social - Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, v. 7, n.1-2, p. 67-82, out. 1995.

SANTOS, P. R. A concepção de poder em Michel Foucault. **Especiaria - Cadernos de Ciências Humanas**, v. 16, n. 28, p. 261-280, fev. 2016.

VEIGA NETO, A. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.