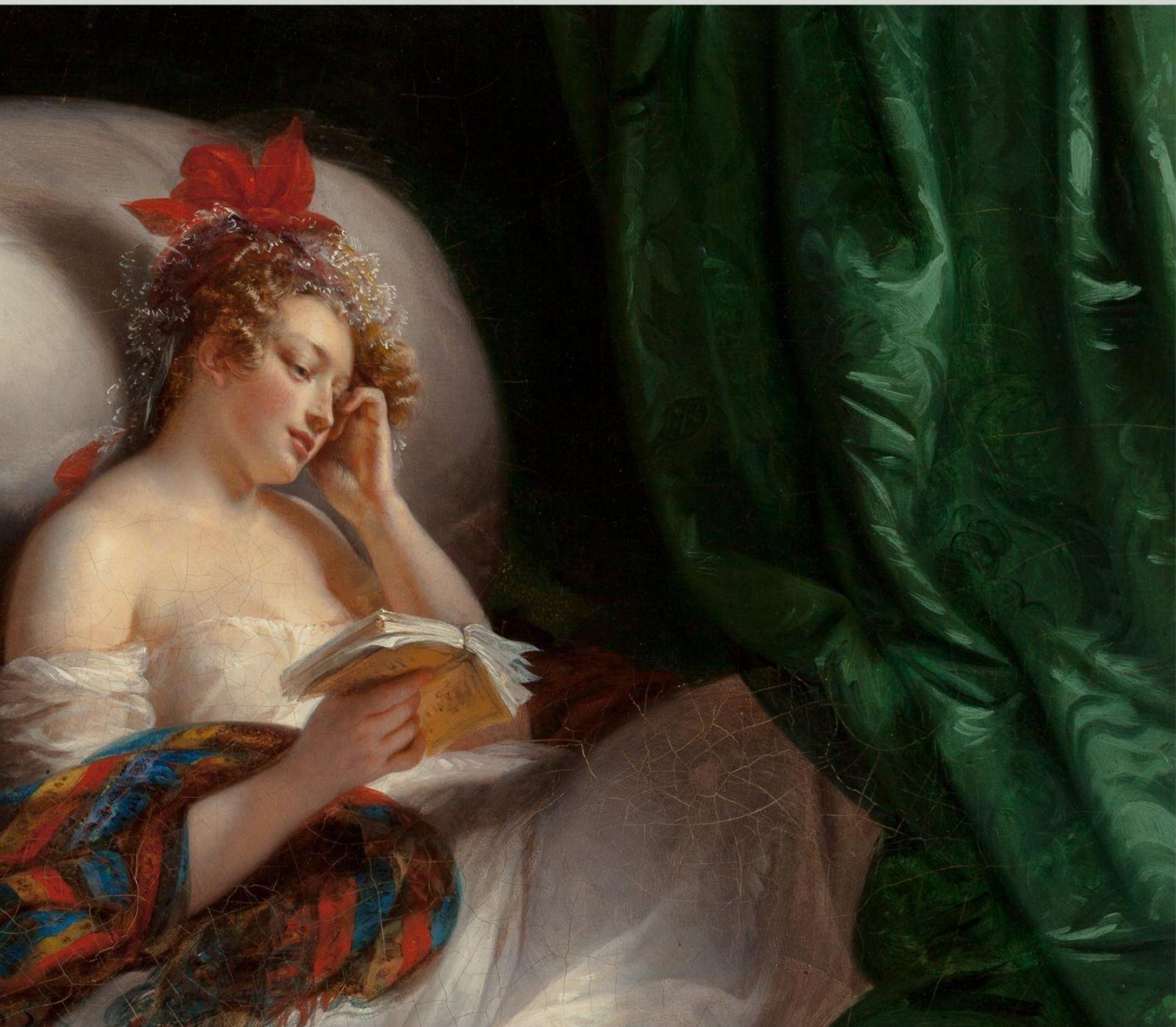


REVISTA

ALPHA



REVISTA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO
DE PATOS DE MINAS (UNIPAM)

V. 25, N. 1, 2024 | ISSN 2448-1548



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:** BRUNE-PAGES, Aimee. *Le Réveil*. 1830. Pintura, óleo sobre tela, 38.7 x 48.9 cm (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

Volume 25, número 1, jan./jul. 2024

Patos de Minas: Alpha, UNIPAM, v. 25, n. 1, jan./jul. 2024: 1-108



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

Conselho Consultivo

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

Revisão

Geovane Fernandes Caixeta
Rejane Maria Magalhães Melo

Diagramação

Lorrany Lima Silva

SUMÁRIO

A criança protagonista: sujeito de direitos e direitos de aprendizagens.....	07
Anderson Oramisio Santos Guilherme Saramago de Oliveira	
A pedagogia de ensinar o ‘surdo-mudo’ em Portugal em oitocentos: surgimento de institutos e escolas.....	26
Ernesto Candeias Martins	
Cecília Meireles: o lugar singular da poeta de <i>Viagem</i> na literatura brasileira.....	46
Stephanie Chantal Duarte Silva	
O outro lado da linha: o infamiliar em “A hora da estrela”, de Clarice Lispector.....	52
Gustavo Luís de Oliveira	
<i>Diva</i>, de José de Alencar: um romance de costumes que retrata a sociedade carioca oitocentista.....	61
Rafael Curty Ribeiro José Ignacio Ribeiro Marinho	
O duplo em <i>Um Exu em Nova York</i>, de Cidinha da Silva.....	81
Larissa Carolina de Andrade	
O olhar do outro em “Torto arado”, de Itamar Vieira Junior (2019).....	88
Daniel Barros Liberato Andre Rezende Benatti	

A criança protagonista: sujeito de direitos e direitos de aprendizagens

The protagonist child: subject of rights and learning rights

ANDERSON ORAMISIO SANTOS

Doutor em Educação (UFU)

E-mail: anderson.oramisio@hotmail.com

GUILHERME SARAMAGO DE OLIVEIRA

Doutor em Educação (UFU)

E-mail: gsoliveira@ufu.br

Resumo: O presente estudo objetiva apresentar reflexões e análises compartilhadas sobre a concepção de criança como sujeito de direito, o que é destacado no documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ressalta a referida etapa como início e fundamento de todo processo educacional, apresentando uma perspectiva pedagógica que vê a criança com ser social, histórico e cultural. Nesse documento são nomeados e explicitamente descritos os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para toda criança brasileira: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos enfatizam a importância de uma abordagem ativa e participativa na aprendizagem das crianças, abrangendo aspectos emocionais, sociais, cognitivos e culturais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica-documental. O estudo evidencia que a Educação Infantil é vista como um campo complexo de relações, em que a criança é reconhecida como protagonista, um ser ativo, pensante, observador, criativo e questionador, o que interfere nas funções das instituições de Educação Infantil e do professor, proporcionando tempos e espaços que estimulem a ação, a exploração, a transformação e o professor mediador priorizando as experiências e brincadeiras.

Palavras-chave: infância; criança, Educação Infantil; direitos de aprendizagens.

Abstract: This study aims to present reflections and shared analyses on the conception of children as subjects of rights, as highlighted in the normative document of the National Common Curricular Base, which underscores this stage as the beginning and foundation of the entire educational process, presenting a pedagogical perspective that views the child as a social, historical, and cultural being. In this document, the six learning and development rights for every Brazilian child are explicitly named and described: living together, playing, participating, exploring, expressing, and knowing oneself. These rights emphasize the importance of an active and participatory approach to children's learning, encompassing emotional, social, cognitive, and cultural aspects. This is a bibliographic-documentary research. The study highlights that Preschool Education is seen as a complex field of relationships, where the child is recognized as a protagonist, an active, thinking, observing, creative, and questioning being, which influences the functions of Preschool Education institutions and the teacher, providing times and spaces that stimulate action, exploration, transformation, and the teacher as a mediator, prioritizing experiences and play.

Keywords: childhood; child; Preschool Education; learning rights.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Por muito tempo, a criança foi vista como um miniadulto e era abandonada pela sociedade e pela família. Ela não pertencia a nenhum grupo social, não tinha acesso à saúde nem à disciplina; a criança era vista como um mero objeto a ser moldado. Desde o século XVIII, a concepção de criança vem sendo modificada lentamente. Em documentos legais atuais no nosso país, a criança é considerada como um ser sócio-histórico e de direitos. A partir de lutas de diversas categorias e organizações populares e sindicais, com o diálogo nem sempre fluído na esfera política, a atual concepção torna-se amplamente validada nas nossas principais leis e documentos, a começar pela Constituição Federal de 1988. Nossa carta magna, no seu artigo 227, explicita a garantia dos direitos das crianças e jovens, priorizando a integridade desse público.

Posteriormente, os documentos legais criados no período de redemocratização do país validam e especificam esses direitos, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n. 8.069/1990), que dispõe sobre os direitos e a proteção integral da criança e do adolescente, e a rica promulgação de documentos curriculares oficiais consonantes aos dispostos na Constituição Federal na integração da Educação Infantil ao sistema de ensino, constituindo-se na primeira etapa da Educação Básica no que tange aos direitos dos bebês e das crianças pequenas. Dessa forma, nossos documentos legais, pela primeira vez, trataram de maneira explícita o atendimento às crianças como sujeitos sócio-históricos e de direitos.

No que concerne à concepção de criança na interface com a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n. 9.394/96) que dispõe sobre a educação brasileira, também veio a reafirmar o que preconiza a Constituição Federal com relação aos direitos básicos da criança e o seu atendimento. Consideram-se, na referida lei, as especificidades, direitos e necessidades de políticas públicas para o atendimento a esse público em espaço formal, especializado e coletivo que é a escola.

Ainda, educar consiste em dialogar com o conhecimento de mundo trazido pelas crianças. Esse conhecimento, a criança traz de casa. São saberes que ela adquire com a família e cabe ao educador conhecer e considerar as singularidades infantis promovendo, em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais, porque a criança é um ser total, completo e indivisível.

Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é compreender o conceito de infância a partir de diferentes teóricos, bem como discorrer sobre a Educação Infantil.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desse estudo é de abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica-documental. Segundo Gil (2007), a pesquisa bibliográfica contempla apenas material já elaborado, como livros e artigos científicos, utilizando-se da contribuição de diversos autores sobre certo assunto; pesquisa documental envolve documentos arquivados em órgãos públicos e organizações privadas. O uso de documentos, no plano metodológico, traz grandes vantagens em relação a outros métodos, eliminando parte da influência exercida pela presença ou intervenção do pesquisador, constituindo fonte de informação em sentido único.

2 CRIANÇAS E INFÂNCIAS

A concepção acerca da criança e da infância, como uma fase e, mesmo, condição de vida, sofreu mudanças substanciais no decorrer da história. Isso levou diferentes pesquisadores da área a afirmar que as concepções de criança e infância são construções sociais.

Durante muito tempo, as crianças foram consideradas como seres de pequeno tamanho, e as particularidades que as distinguiam dos adultos não eram, ou pouco eram, percebidas, particularmente entre os mais abastados. Também se registrou, no decorrer da história, que as crianças foram, por vezes, consideradas frágeis e dóceis, outras puras e angelicais ou até místicas (Ariès, 1978; Kuhlmann Jr., 2010). Embora Rousseau, no século XVIII, com sua obra tenha lançado um olhar para as crianças na modernidade europeia, somente a partir do século XX elas são reconhecidas como sujeitos de direitos.

Atualmente, no território brasileiro, reconhece-se a criança como um ser histórico, sujeito de direitos, única, capaz de estabelecer múltiplas relações, marcada pela sociedade, produtora de culturas e capaz de participação social. Especificamente, os direitos da criança foram assumidos primeiro na CF, conforme pode-se constatar:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 65, de 2010) (Brasil, 1988, s/p).

Dois anos depois, em 1990, essa concepção é ratificada com a aprovação do ECA, Lei n. 8.069, que, em seu art. 100, afirma: “[...] da condição da criança e do adolescente como sujeito de direitos: crianças e adolescentes são titulares dos direitos previstos nesta e em outras leis, bem como na constituição federal” (Brasil, 1990).

A criança é um ser ativo; com a mediação do outro constrói e amplia seu repertório cultural e conhecimento de mundo. Segundo o Referencial Curricular da Educação Infantil, a criança como todo ser humano é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelecem com outras instituições sociais (Referencial Curricular da Educação Infantil, volume 1, Brasília, 1998, p. 21).

A partir de 2009, o conceito de criança foi amplamente disseminado no território nacional, graças à publicação das DCNEI e da intensificação da política de formação de professores da área, definindo criança como:

[...] Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra,

questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009c, p. 1).

O termo criança não é sinônimo de infância. Por criança, compreende-se o sujeito, enquanto por infância entende-se um tempo, as condições sociais, uma categoria geracional na qual a criança está inserida, um período socialmente construído e relacionado diretamente com as transformações da sociedade. Essa afirmação pode ser ilustrada com um trecho do poema de Fernando Pessoa, de 1933, mas publicado somente após sua morte, intitulado “Quando as crianças brincam”:

Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.
E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.
[...] (Pessoa, 1980 [1942], p. 166).

Com esse poema, o autor remete-se ao seu tempo de criança e reflete sobre uma infância que, por alguma razão, não pode vivenciar. A infância da memória do poeta já não existe mais, não ao menos nas condições da época e no plano da realidade. A infância, como dito anteriormente, é fruto de uma construção social e transforma-se à medida que a sociedade muda.

Para Kuhlmann Jr. (2010, p. 16), “[...] Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é em função das transformações sociais [...]”. A infância ou as infâncias estão situadas nos lugares que as sociedades reservam para elas, sendo assim, podem ser múltiplas, diversificadas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida. Apresenta-se como única, quando considerada uma categoria geracional, mas também se mostra múltipla, quando são levadas em conta as diferenças de direitos, deveres, acesso, faltas e restrições.

De acordo com Lima (2015), na contemporaneidade a concepção de infância vem sendo ressignificada, pois diferentes fatores (como cenários, camadas sociais, espaços que frequentam, atividades e rotinas) contribuem para uma nova forma de pensar a criança e o conceito de infância.

Nessa perspectiva, Girardello e Campos (2013) lembram que é importante pensar as múltiplas relações que as crianças estabelecem com o outro, o mundo e a mídia, por exemplo, visto que, nessas novas relações, outras culturas infantis emergem. Obviamente, nem todas as crianças acessam os mesmos recursos — ainda que dentro de um mesmo período, considerando seus diferentes contextos sociais —, porém é importante saber que hoje a mídia e outras tecnologias estão presentes na vida das crianças. As autoras consideram que, ao falar nessa criança atual,

[...] É de grande relevância pensar na importância e na necessidade de situar a criança no contexto da contemporaneidade, em que a cultura

das mídias exerce significativas influências sobre a produção cultural dos sujeitos. Isso implica pensar que uma nova configuração de infância está sendo constituída, tanto com relação aos novos conceitos quanto às próprias experiências vividas pelas crianças (Girardello; Campos, 2013, p. 108).

Visto isso, é imprescindível que as práticas pedagógicas efetivadas nas instituições de Educação Infantil sejam pensadas para as crianças que ali estejam incluídas. Suas infâncias, os momentos vividos e os diferentes contextos em que estão inseridas, nos municípios, nos Estados, ou em qualquer outro bairro, na sala, no pátio, debaixo de árvores ou sentindo a brisa do mar — precisam ser considerados no seu tempo e nas suas singularidades nos planejamentos docentes.

Cabe, portanto, aos adultos, particularmente ao professor, garantir os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, para que todas as crianças possam criar, fantasiar, observar, questionar, narrar, construir, interagir, aprender e desenvolver-se integralmente.

3 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo na Educação Infantil é um tema que gera muito debate e controvérsias aos pesquisadores da área. Então, elencam-se aqui alguns questionamentos para compreender essa temática: o que significa currículo? Qual é a sua importância na Educação Infantil?

As DCNEI, documento de caráter mandatório, consideram o currículo como “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (Brasil, 2009c, p. 1).

A Educação Infantil, desde 1996, passou a integrar a Educação Básica. Essa primeira etapa possui como função a “educação”, e as demais etapas, o Ensino Fundamental e Médio, têm por função o “ensino”. Tal concepção é assegurada tanto na CF como na LDB de 1996. Segundo Barbosa e Ritcher (2015, p. 187), a “[...] ação pedagógica com crianças de 0 a 6 anos recebeu o nome de Educação Infantil com a intencionalidade de diferir do termo ensino que antecedia as etapas Fundamental e Médio”.

Devido à atribuição de funções diferentes, defende-se que essas etapas possuam currículos específicos, posto que, enquanto a primeira etapa pauta seus currículos nas experiências e nos saberes das crianças, as demais visam, mais formalmente, à aprendizagem de conteúdo. Para Santos (2018, p. 4),

[...] o currículo da Educação Infantil deve ser organizado em centros, módulos ou campos de experiência que precisam estar articulados aos princípios, condições e objetivos expressos nas Diretrizes. Essa prerrogativa permitiu estabelecer a especificidade dos currículos de creches e pré-escolas, que nosso ordenamento jurídico assevera que deve ser estruturado por campos de experiência — organização que o diferencia e ao mesmo tempo o distancia da forma curricular dos demais níveis de ensino constitutivos da Educação Básica.

Com o intuito de garantir aprendizagem e desenvolvimento mínimos, a partir de um currículo comum a ser seguido, a BNCC (2017) foi instituída como referência para a formulação dos currículos da Educação Básica. Assim, são necessárias a implementação e a adequação das propostas pedagógicas e curriculares orientadas e desenvolvidas nos municípios, em conformidade aos apontamentos de tal documento.

A adequação e a implementação das propostas pedagógicas e curriculares, alinhadas à BNCC, no que tange à Educação Infantil, são consideradas importantes, pois, além de “[...] efetivar as Diretrizes Curriculares por meio de práticas pedagógicas que respeitem as diferentes dimensões da infância e os direitos das crianças” (Santos, 2018, p. 4), organizam o currículo da Educação Infantil por meio dos campos de experiências. As práticas pedagógicas dos professores necessitam estar pautadas em tais campos, a partir de situações significativas, considerando as brincadeiras e interações como eixos estruturantes e partes integrantes do currículo, consoante as DCNEI (Brasil, 2009c). Assim, são assegurados os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, apontados pela BNCC.

Concorda-se com Barbosa e Ritcher (2015, p. 196), ao afirmarem que

Um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo.

Desse modo, a efetivação do currículo, a partir dos campos de experiências na prática pedagógica, implica a construção de uma nova postura dos professores da área: planejar suas ações pautadas em conhecer, promover e ampliar as experiências das crianças, de maneira a “[...] centralizar no projeto educativo de creches e pré-escolas as ações, as falas, os saberes e os fazeres das crianças que, interpretados e significados pelos professores de Educação Infantil, podem ser traduzidos em novas situações educativas” (Santos, 2018, p. 6).

Essas novas situações educativas necessitam ser significativas para os sujeitos partícipes, crianças e adultos, de modo a possibilitar aos professores reconhecer e ampliar o conhecimento da especificidade da docência nas instituições de Educação Infantil, pois,

Ao centrar-se na experiência dos sujeitos do processo educativo, essa forma de organização curricular pressupõe modos flexíveis de pensar e preparar a prática pedagógica em creches e pré-escolas, pois abarca uma concepção de currículo vivo, aberto e cujos conteúdos — que no contexto da Educação Infantil se convertem em linguagens com as quais as crianças convivem e interagem cotidianamente — estejam articulados de modo a contribuir para o desenvolvimento pleno das [crianças] (Santos, 2018, p. 7).

Portanto, nessa perspectiva de currículo organizado a partir dos campos de experiências apresentados na BNCC, é imprescindível centrar as ações pedagógicas nas experiências das crianças e, assim, possibilitar a constituição de novos saberes e conhecimentos construídos histórico, social e culturalmente pela humanidade.

4 O CUIDAR E O EDUCAR COMO EIXOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme o Parecer CNE/CEB n. 20 (Brasil, 2009c), cabe às instituições de Educação Infantil garantir às crianças um processo educativo que reconheça o cuidar e o educar como práticas indissociáveis. Nesse documento, afirma-se:

[...] Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (Brasil, 2009c, p. 10).

Cuidar é possibilitar meios para que as crianças se desenvolvam integralmente. Segundo Kramer (2005), cuidar relaciona-se a atender as crianças em suas múltiplas necessidades: físicas, psicológicas, sociais e cognitivas. Desse modo, aquele que cuida deve acolher e ser generoso para observar e perceber o que o outro precisa. Ao cuidar, é preciso estabelecer vínculos a partir de uma atitude acolhedora.

Não é possível educar sem cuidar. São práticas intrínsecas que visam promover o desenvolvimento integral das crianças e que, dentro da instituição de Educação Infantil, todos são responsáveis (família, equipe pedagógica, equipe administrativa e equipe operacional). Todavia, os professores, nesse processo, são mediadores fundamentais, responsáveis por ressignificar, a cada dia, a prática pedagógica e possibilitar às crianças o direito e o acesso à construção do conhecimento e à produção cultural.

Ter o cuidar e o educar em ações educativas pedagógicas requer um olhar atento a tudo o que está ao redor: os espaços, o tempo, as experiências, os fazeres, os sentires. É necessário, ainda, refletir sobre as minúcias das relações constituídas na Educação Infantil, interligando os acontecimentos do dia a dia na instituição, desde os tempos que incluem alimentação, brincadeiras, higiene, entre outras situações.

Compreende-se que educar é muito mais do que garantir à criança o acesso a conhecimentos, e cuidar é muito mais do que se dedicar aos aspectos físicos. Isso exige a criação de novas possibilidades e atitudes por parte de todos os envolvidos na Educação Infantil.

5 INTERAÇÃO E BRINCADEIRA COMO EIXOS DO CURRÍCULO

As DCNEI (Brasil, 2009c) e a BNCC (Brasil, 2017) apontam que as ações pedagógicas devem ser pautadas nas interações e brincadeiras, pelas quais as crianças têm potencializado suas aprendizagens e seus desenvolvimentos.

Entende-se por interação a relação que o sujeito estabelece com o outro e o meio, apropriando-se dos constructos históricos e socialmente produzidos. De acordo com Vigotski (2007), por meio da interação, o sujeito constrói sua subjetividade e em um movimento dialético constrói-se socialmente, ao mesmo tempo em que contribui para a construção social.

Compreendendo a importância do outro na constituição dos sujeitos, ressalta-se que as crianças, desde seus primeiros momentos de vida, estão inseridas em diferentes tempos e espaços, tornando possível a interação com o adulto, outras crianças, a natureza e os objetos. Para tanto, faz-se necessário proporcionar, nos espaços educativos, diferentes momentos para que adultos, crianças e seus coetâneos interajam com o intuito de estabelecer, cotidianamente, uma relação por meio das mais diferentes linguagens.

As interações são marcantes, criam um ambiente vivo, um local onde se ouve o outro, fala para os outros, conversa e pesquisa juntos. Essa visão é muito diferente da que considera que a criança aprende se ficar quieta no lugar apenas escutando o professor. Ao criar motivos e desafios às crianças, as interações apoiam o desenvolvimento de habilidades, sentimentos, argumentos e a construção de conhecimentos. Na experiência de interagir e aprender com adultos e com outras crianças em situações que despertem seu interesse, as crianças modificam a maneira como os parceiros a consideram (como mais esperta, mais tímida e outras), o que influi na sua autoestima.

Em alguns momentos as interações professor-criança são mais necessárias por oferecer um modelo de ação, por apoiar as iniciativas infantis, por acolher os medos ou as inseguranças das crianças. Para bem interagir com elas o professor necessita observá-las, compreender sua movimentação, considerar o que elas dizem, perceber e respeitar suas características, compreender seus motivos e estabelecer vínculos afetivos com elas desde o período de ingresso delas na instituição educacional, período chamado de adaptação ou de acolhimento, e ao longo de todo o processo educativo.

Já em outros momentos, as interações que as crianças estabelecem com outras crianças são os recursos mais importantes para a promoção de aprendizagens. Isso se dá, em especial, nas brincadeiras, quando as crianças se imitam, opõem-se, disputam objetos, combinam o que fazer, criam enredos, improvisam falas e muito mais. Para que as trocas entre as crianças ocorram de forma produtiva e em clima que lhes assegure segurança afetiva, é necessário que os professores repensem as atividades promovidas, os espaços e os horários em que elas ocorrem e os objetos disponíveis. Muitas mordidas e brigas que envolvem as crianças se dão por um conjunto de pressões que sugerem um planejamento insuficiente das situações.

É importante o professor pensar formas de trabalho que não busquem disciplinar as crianças por castigos, ameaças e outras formas de violação dos direitos infantis à proteção, cuidado e educação, e sim envolvê-las em trabalhos criativos e pessoalmente significativos, mas sempre orientados por regras bem claras, sobre sua realização, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia dos meninos e meninas.

Nesse pensar, além das interações, outro modo de as crianças ampliarem suas experiências e o conhecimento de mundo, do outro e de si mesmas ocorre por meio das brincadeiras. Pelo brincar, os pequenos tornam-se protagonistas de suas ações, seus pensamentos, suas imaginações, suas observações e seus limites, criam e aprendem regras, expressam ideias e sentimentos, favorecendo a internalização de novos conhecimentos.

Vigotski (2007) aponta que a brincadeira, inicialmente, é possível por meio da imitação de situações presenciadas pelas crianças e, posteriormente, ocorre quando a criança brinca de faz de conta, envolvendo-se em um mundo imagético, no qual seus desejos não realizados podem se realizar. Dessa forma, a brincadeira é “[...] entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (Vigotski, 2008, p. 25).

A brincadeira é considerada por Leontiev (2001) a atividade principal da criança na pré-escola, pois, por meio dela, é promovida importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança. O autor ressalta, ainda, que, pela brincadeira, a criança apropria-se do mundo real, internaliza conhecimentos, relaciona-se e integra-se culturalmente.

Por ser uma ação social, as crianças necessitam aprender a brincar. Assim, os professores precisam atuar como mediadores entre elas e as brincadeiras, ensinando-as a brincar. Devem, também, planejar os tempos e os espaços com e para as crianças se divertirem, incentivando-as a participar.

Os bebês também experimentam o mundo pelas brincadeiras, tanto na interação com os adultos (pelo toque, pelos sons, pelos tons de voz, pelas texturas ou nos momentos de troca) quanto com a descoberta do seu corpo, tentando tocar os seus dedos, ao usarem as mãos para esconder o rosto, experimentando emoções ao ouvir sua voz e sentindo diferentes sensações no toque de texturas diversas.

Todavia, para os professores atuarem nessa perspectiva, é necessário conhecer o arcabouço teórico acerca do brincar, do brinquedo e do quão importantes tais aspectos são propulsores para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Outro ponto de grande valia é o repertório de brincadeiras que esses profissionais possuem. Para se tornar um ser brincante, os professores precisam gostar de brincar, rememorar e aprender brincadeiras de infância, como cirandas, brincadeiras cantadas e interpretadas, faz de conta, uso de fantasias e fantoches, brincadeiras com instrumentos musicais, elementos da natureza e materiais não estruturados, trava-línguas, jogos em grupo e de construção, pega-pega, esconde-esconde, procurar, encaixar e montar, brincadeiras folclóricas, entre tantas outras que se possa imaginar.

Portanto, com um trabalho intencional mediado pelo professor, a criança, por meio da brincadeira e interação, pode se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados, apreender a cultura na qual está inserida (produzindo sua própria cultura), para se constituir como ser humano, desenvolver-se psiquicamente, experimentar e descobrir o mundo.

6 A CRIANÇA PROTAGONISTA, SUJEITO DE DIREITOS E DIREITOS DE APRENDIZAGENS

É importante rememorar que as instituições públicas brasileiras de Educação Infantil, por muito tempo, foram espaços “escolarizantes”, limitando ou anulando a participação das crianças. Esses lugares eram pensados por adultos para a vida adulta, ou

seja, uma formação da criança voltada para o convívio social: àquelas mais carentes, o pão e as letras na compensação às suas faltas socioculturais; àquelas mais abastadas, a pedagogia dos jardins de infância. Contudo, nos últimos anos, a visão adultocêntrica tem dado lugar a um novo momento de descoberta da criança, que passa a ter lugar, voz e direitos constituídos.

À medida que novos contextos sócio-históricos são vivenciados, aprofundam-se as concepções acerca do que é criança e infância, ao mesmo tempo em que avançam as pesquisas nas áreas específicas da sociologia e da pedagogia da infância e, mais recentemente, da geografia da infância.

Esses movimentos oferecem maior compreensão sobre a importância das relações estabelecidas pelas crianças com seus pares, o meio e os adultos, renovando as percepções sobre o lugar do diálogo, da escuta, do olhar sensível e das experiências nos processos de aprendizado e desenvolvimento.

Nesse novo cenário, a democratização nos espaços educativos, portanto, tem permitido à criança atuar em diferentes situações, sendo ela protagonista de suas próprias ações e de seus processos de aprendizagem.

Sobre essa premissa, Agostinho (2015, p. 74) afirma:

[...] Construir e aprofundar aportes teóricos capazes de qualificar o entendimento sobre as formas de participação das crianças na educação infantil apresenta-se como necessidade política, a fim de gerar um conjunto de categorias que não somente forneçam novos tipos de questionamentos críticos e de pesquisa, mas também indiquem aos profissionais que trabalham diretamente com as crianças estratégias e modos de atuação inclusivos e democráticos.

Diante da urgência de pensar e reconhecer a criança como indivíduo humano, social e histórico, capaz de produzir cultura e conhecimentos e de atuar em diferentes contextos, os direitos das crianças passaram a ser legalmente instituídos por documentos que consolidam o atendimento às suas necessidades básicas e à sua proteção. Conforme já apontado, somente a partir da Constituição Federal de 1988, a criança passa a ser plenamente reconhecida como sujeito de direitos, recaindo sob o Estado, a família e a sociedade deveres que assegurem seu desenvolvimento integral.

Na esteira da CF, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), ao registrar que é dever do Estado, da família e da comunidade assegurar o que faz frente aos direitos de:

- provisão: referem-se ao reconhecimento dos direitos sociais da criança, como a salvaguarda de saúde, educação, lazer, segurança social, cuidados físicos, vida familiar e cultura;
- proteção: dizem respeito aos direitos da criança a ser protegida contra discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito;
- participação: associam-se aos direitos civis e políticos, ou seja, que a criança tenha um nome e uma identidade, o direito à liberdade de se expressar, opinar e tomar decisões em seu proveito.

Os direitos de provisão e proteção são garantidos no âmbito jurídico e por meio de políticas públicas que visam à vida, à saúde, à educação, à convivência familiar e social, liberdade e dignidade.

O documento ainda aponta, em seu art. 3º, que

[...] a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990).

O direito de participação das crianças, no tocante a expressar sua opinião e a tomar decisão, ocorre na relação entre elas e os adultos. Essa atuação dos pequenos inscreve-se nos princípios democráticos. Logo, as instituições de Educação Infantil são “[..] espaços privilegiados, onde todos podem aprender a exercer a democracia na perspectiva de viabilizar a participação das crianças, assim como é uma possibilidade de construção e consolidação da justiça social e do exercício de direito” (Agostinho, 2015).

Desse modo, a efetiva participação das crianças nas instituições educativas requer uma postura na qual os professores, além de ouvir e considerar suas expressões e opiniões, acolhem a alteridade e pluralidade de ideias, de modo que o encontro com a diferença se realize de maneira respeitosa, compartilhando responsabilidades e decisões. Nesse sentido, “[...] Crianças e adultos assumirão responsabilidades diferentes (nem por isso necessariamente menos importantes) ao longo de todos os momentos, desde o surgimento de uma ideia, sua discussão e realização” (Pires; Branco, 2007, p. 317).

Ao promover situações para as crianças participarem das práticas educativas, das tomadas de decisões, ao compartilhar a responsabilidade, enfim, participar das ações vividas no cotidiano da instituição, os profissionais de Educação Infantil colaboram para a criança se tornar protagonista. Nessa perspectiva, é fundamental superar a concepção da criança como ser incapaz ou incompleto. Entende-se, assim, que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos é algo novo historicamente. As conquistas desses direitos não foram alcançadas facilmente: eles são frutos de longos debates e estudos acerca da infância e de lutas travadas por movimentos sociais, como o das mulheres, que persistiram no propósito de garantir às crianças respeito em suas múltiplas dimensões. Para Gonçalves (2016, p. 14), a criança ativa, sujeito de direitos, está presente nos discursos, mas ainda há muito a caminhar até que todos os seus direitos sejam garantidos, deixando o papel e partindo para ações mais efetivas.

Posto isso, é de grande importância saber que, em conformidade ao arcabouço legal para a infância, outros documentos se desdobram, a fim de estabelecer, nos espaços educativos, direitos que assegurem à criança seu aprendizado e desenvolvimento. Esse reconhecimento legal também resulta de ações sociais que reivindicavam uma Educação Infantil em espaços específicos para o cuidado e a educação.

Ao compreender a função sociopolítica e pedagógica desse segmento educativo, as DCNEI vêm afirmar, em creches e pré-escolas, normas que conduzem suas propostas pedagógicas, conforme objetivo sinalizado no art. 8º:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009c, p. 2).

Toda essa preocupação faz com que novos contextos educacionais sejam refletidos. Nessa direção, entre as indicações da BNCC (Brasil, 2017), seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento são assumidos (Quadro 01). Os objetivos que legitimam a criança como sujeito protagonista e de direito ganham destaque, indicando ao professor os aspectos pelos quais devem refletir suas práticas. Para tal, essa ação pedagógica deve ser pensada e avaliada, respeitando a faixa etária da criança e suas especificidades, de modo que esses direitos não se limitem à teoria.

Quadro 01: Direitos de Aprendizagens - BNCC (2017)

<i>Conviver</i> com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
<i>Brincar</i> cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
<i>Participar</i> ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
<i>Explorar</i> movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
<i>Expressar</i> , como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
<i>Conhecer-se</i> e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Brasil, 2017, p. 38.

Mas como garantir esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil? Ter presente uma Educação Infantil emancipadora é reconhecer a criança que se expressa por ações, pela arte, pelos desenhos, pela escrita e pelas falas e que se relaciona com seus pares, a natureza, a cultura. Diante disso, para consolidar os seis direitos

de aprendizagem e desenvolvimento apresentados, é importante analisar as práticas pedagógicas. O fio condutor para a observação, o planejamento, o registro e a avaliação devem estar centrados na criança e pensados para a criança, conforme seu grupo etário. De acordo com a BNCC, “[...] Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p. 39).

A criança é constituída por inúmeras inquietudes, deseja investigar, explorar, pesquisar, brincar, observar, experimentar, sem as mesmices rotineiras. Para ela, tudo é novo. Seus poucos anos, ou meses de vida, ainda estão longe de suprir tantas informações e descobertas. Desde muito cedo, a criança é capaz de se manifestar e de expor opinião sobre aquilo que lhe é de interesse. Partir da ideia de que possuem desejos por saber e compreender as coisas à sua volta, organizar os tempos e espaços na Educação Infantil é de singular importância. Para a criança, o inusitado pode estar, por exemplo, em uma canção, no inseto, na resolução de um conflito, no manusear objetos, no perceber que um graveto pode ser perfeitamente um giz, ou pertencer a uma história fabulosa.

Pensar na criança como protagonista em suas ações requer do professor desejo para vivenciar, de fato, o movimento de gerar constantemente possibilidades pedagógicas a partir dos anseios dos pequenos. É como se esse ser adulto, por sua condição profissional e ética, abrisse portas para que as crianças atravessassem por si só, desvelando novos lugares para maravilhamento e emancipação. Todo professor precisa ouvir as necessidades de suas crianças, visto que ninguém mais do que elas serão capazes de demonstrar suas ânsias. É preciso perceber essas manifestações para oferecer à criança possibilidades para conhecer, aprender e se desenvolver.

7 RELAÇÕES SOCIAIS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As instituições de Educação Infantil apresentam-se como um lugar privilegiado para as crianças compartilharem a infância e para transcender uma atmosfera afetiva entre as relações interpessoais e as experiências vivenciadas entre as crianças e entre as crianças e os adultos. É na relação social que a criança se desenvolve nas dimensões física, social, psicológica e cognitiva. No encontro com outros adultos, crianças e o meio, a criança constrói significados acerca do mundo e de si própria enquanto sujeito.

Conforme o Parecer CNE/CEB n. 20/2009,

[...] a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso porque, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica a sua forma de agir, sentir e pensar (Brasil, 2009c, p. 7).

Segundo Vigotski (2007), o desenvolvimento da criança acontece por meio da interação social, ou seja, de sua relação direta com outros indivíduos e o meio. A criança, ao

se inserir nesse ambiente educativo, amplia suas relações no encontro diário e contínuo, marcado por afetos e conflitos com adultos e/ou outras crianças procedentes de diferentes contextos, culturas e valores. Assim, progressivamente, internaliza novos conhecimentos sobre si e o mundo, desenvolvendo-se integralmente.

Na opinião de Martins Filho (2008), deve-se reconhecer que a interação/relação criança-criança e criança-adulto contribui para os processos constitutivos da identidade, da capacidade simbólica e da comunicação. Segundo Martins Filho (2008, p. 110),

[...] interagindo e relacionando-se, as crianças criam e negociam regras, assumem e atribuem a si e a seus pares papéis sociais e culturais nos processos de socialização. Consideramos que tal ação em conjunto é um processo de constante recriação da cultura e é o fundamento da própria dinâmica dos processos de socialização das crianças com seus pares. Neste caso, a socialização não se limita somente a um efeito das relações adulto-criança, mas é também um efeito das relações entre as próprias crianças.

Geralmente, o primeiro adulto a ser apresentado para a criança dentro da instituição de Educação Infantil é o professor, com quem deverá constituir os primeiros vínculos afetivos necessários para que se sinta protegida e confortável nesse lugar. Essa relação necessita ser estreitada com o passar do tempo. O vínculo afetivo motiva as crianças, passa confiança, constrói um ambiente agradável e aberto.

Cabe ao professor perceber que, para afetar as crianças, é necessário que esteja com elas, que escute as vozes delas e que acompanhe os seus corpos (Barbosa, 2006). O afeto manifesta-se no olhar, na maneira de tocar, no cuidado ao falar, na escuta atenciosa, nos elogios sinceros. Entende-se também ser necessário promover práticas consistentes e positivas para estabelecer empatia e fortalecer vínculos de confiança, como assumir um modelo de comunicação horizontal: agachar-se para falar com a criança, olhá-la nos olhos, sentar-se frente a frente, pegar a sua mão, ouvir com atenção suas palavras, seus gestos, seus sinais e respondê-la com linguagem clara.

A ação pedagógica deve favorecer o encontro entre as crianças e delas com os adultos em diversos espaços e de diferentes maneiras. Pode ocorrer nas salas de referência, no parque, no refeitório, nos corredores e em outros lugares. Pode ser intencionalmente planejada para que aconteça, por exemplo, na visitação entre grupos intrageracionais e/ou intergeracionais; na partilha entre irmãos durante as refeições; nos momentos de piquenique; no parque. Entretanto, cada criança apresenta ritmo e forma próprios de se relacionar e interagir, de manifestar emoções e curiosidade. Também é importante observar que cada criança elabora um modo próprio de agir diante de diversas situações que vivencia e conforme depara-se com diferentes situações que lhe geram necessidades e desejos, exigindo novas respostas.

Entre as outras possíveis relações que acontecem nas instituições de Educação Infantil, sabe-se que a relação entre as instituições de Educação Infantil e as famílias fortalece a prática de cuidado e educação para com as crianças. Por sua vez, a construção de laços afetivos entre as famílias e os professores depende da relação que envolve diálogo e

alteridade, particularmente quando cientes da heterogeneidade das famílias e os seus múltiplos modos, por vezes conflitantes, de pensar a educação das crianças.

Kramer (2002) assevera:

[...] Nesse sentido, é preciso compreender os fatores sociais e políticos que estão em jogo na relação escolas [instituições de educação infantil] - famílias, não acusando ou culpando os pais [e/ou responsáveis] quando não participarem da vida escolar e, simultaneamente, buscando formas de aproximá-las da nossa proposta e aproximarmos de seus interesses (Kramer, 2002, p. 103).

Os professores, gestores e demais profissionais da instituição de Educação Infantil devem favorecer a articulação com as famílias para que haja respeito na exposição de opiniões, sem receio de críticas ou avaliações. Nesses encontros, é fundamental exercitar a escuta sensível e livre de julgamento, a fim de favorecer a construção de laços, a confiança e a troca. É importante acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações das crianças.

De acordo com o Parecer CNE/CEB n. 20/2009,

[...] A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem (Brasil, 2009c, p.13).

As instituições de Educação Infantil precisam estar de portas abertas para receber as famílias, acolhê-las e incluí-las como participantes ativos no compartilhamento de saberes, fazeres e valores e, por que não, na gestão da instituição.

A integração entre família e escola numa perspectiva dialógica tem como foco o outro, e o relacionamento entre os envolvidos contribui para uma educação democrática e acolhedora, numa prática pedagógica que prioriza a emancipação da criança, sujeito de direitos e entendida como cidadã, em que a família é incluída como protagonista no cotidiano da atividade educativa, sendo convidada a participar dos momentos de planejamento, das atividades com as crianças, possibilitando assim momentos em que os conhecimentos da família podem ser aproveitados na instituição de educação infantil, como também o oposto, pois, na maioria das vezes, as famílias querem conhecer e aprender mais sobre o desenvolvimento infantil.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a criança, a infância e a escola de Educação Infantil implica, a priori, situarmo-nos no tempo presente e vivenciarmos uma imersão no passado, fruto de um desenvolvimento, assim como refletirmos sobre as políticas públicas de atendimento à infância brasileira a partir da Constituição Federal de 1988, com a inserção da Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica e, conseqüentemente, outros documentos oficiais que legitimam os direitos das crianças a uma educação de qualidade, na qual o educar e o cuidar façam parte de um mesmo currículo e de uma mesma proposta política pedagógica e estejam inseridos em cada creche e pré-escola deste país.

Vale acrescentar que os documentos de orientação para tal questão na Educação Infantil são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, abrindo encaminhamentos para garantir os direitos de aprendizagens das crianças a serem implementados pelas instituições de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. Creche e pré-escola é “lugar” de criança?. *In*: MARTINS FILHO, A. J. (org.). **Criança pede respeito**: ação educativa na creche e na pré-escola. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 81-96.

AGOSTINHO, K. A. Educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 69-85, 2016.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-113, 2000.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC; SEB; UFRGS, 2009.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v. 31, n. 31, p. 213-222, 2013.

BARBOSA, M. C. S.; RITCHER, S. R. S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (ed.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília: Planalto, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Planalto, 1996.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 22, de 17 de dezembro de 1998**. Brasília: CNE, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: CNE, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: CNE, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB/CNE n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: CNE, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 9 de outubro de 2018**. Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na educação infantil e no ensino fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. **Lei n. 13.005/14**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Encarte 1. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

GIRARDELLO, G. E. P. **Por que toda criança precisa brincar (muito)**. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: http://www.nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/gilka/doc_download/17-por-que-toda-crianca-precisa-brincar-muito.

GIRARDELLO, G. E. P.; CAMPOS, K. C. A produção narrativa das crianças no contexto das mídias. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano XVIII, n. 2, p. 107-113, 2013.

GONÇALVES, G. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA REGIÃO SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016. p. 01-14.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2002.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais para inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: MEC; SEB, 2007. p. 13-23.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 119-142.

LIMA, S. D. **Formação (inicial) em Pedagogia**: um outro olhar para as infâncias. 2015. 204 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARTINS FILHO, A. J. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. **Pro-posições**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 97-114, 2008.

PESSOA, F. **Poesias**. 11. ed. Lisboa: Ática, 1980 [1942]. (Obras completas de Fernando Pessoa).

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311-320, 2007.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difel, 1979

SANTOS, S. V. S. Currículo da educação infantil: considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. e188125, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, COPPE, n. 11, p. 23-36, 2008.

A pedagogia de ensinar o 'surdo-mudo' em Portugal em oitocentos: surgimento de institutos e escolas

The pedagogy of teaching the 'deaf-mute' in Portugal in the 1800s: emergence of institutes and schools

ERNESTO CANDEIAS MARTINS

Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB)

E-mail: ernesto@ipcb.pt

Resumo: Este estudo, de índole histórico-descritiva, utiliza uma metodologia hermenêutica para analisar fontes, documentos e a história 'especial' sobre os 'surdos-mudos' em Portugal, abrangendo os séculos XIX e parte do XX. O termo 'surdo-mudo' sofreu influências positivistas e estruturalistas, resultando em alterações ortográficas que modificaram o seu valor cultural e o transformaram num instrumento de 'normalização', atualizando-se com novas lógicas e perspectivas científicas, especialmente provenientes da medicina. Os objetivos deste estudo são os seguintes: compreender historicamente a atenção educativa e o ensino aos 'surdos-mudos' no período analisado; analisar o papel pioneiro do Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos da Casa Pia e de outras instituições, como o Instituto Jacob R. Pereira, no ensino dos 'surdos-mudos'; conhecer os contributos do Padre Aguiar para o ensino dos 'surdos-mudos' nos institutos; e analisar a pedagogia e os métodos de ensino aplicados aos 'surdos-mudos'. Este trabalho contribui para a História da Educação dos Surdos-Mudos em Portugal.

Palavras-chave: surdo-mudo; método oral; método de sinais-gestual; institutos; pedagogia de ensino.

Abstract: This historical-descriptive study employs a hermeneutic methodology to analyze sources, documents, and the 'special' history concerning the 'deaf-mutes' in Portugal, covering the 19th century and part of the 20th century. The term 'deaf-mute' was influenced by positivist and structuralist perspectives, leading to orthographic changes that altered its cultural value and transformed it into an instrument of 'normalization,' updated with new scientific logics and perspectives, especially from medicine. The objectives of this study are as follows: to historically understand the educational attention and teaching of 'deaf-mutes' during the analyzed period; to analyze the pioneering role of the Royal Institute of Deaf-mutes and the Blind of Casa Pia and other institutions, such as the Jacob R. Pereira Institute, in the education of 'deaf-mutes'; to acknowledge the contributions of Father Aguiar to the education of 'deaf-mutes' in the institutes; and to analyze the pedagogy and teaching methods applied to 'deaf-mutes'. This work contributes to the History of Education of the Deaf-mutes in Portugal.

Keywords: deaf-mute; oral method; sign-gestural method; institutes; teaching pedagogy.

1 QUESTÕES PRÉVIAS

O presente estudo, de teor histórico-descritivo, procura visitar e analisar, sob uma perspectiva historiográfica, as fontes, documentos e a história 'especial' sobre os

‘surdos-mudos’ em Portugal, abrangendo o arco histórico dos séculos XIX e parte do XX. Na época, A. G. Ramos (1906, p. 21) definia ‘surdo-mudo’ como “[...] indivíduo em que as alterações patológicas dos órgãos auditivos, congênitas ou adquiridos antes da idade de 8 anos, arrastaram uma perda total ou uma diminuição considerável da faculdade de ouvir”. Isto é, eram mudos porque eram surdos; ao ignorarem a existência de sons, emitiam sons não articulados que eles próprios não ouviam (sensação auditiva), resultando na ‘surdez’ em pouca idade. Assim, a surdez, unida à ideia de doença, enfatizava a ‘deficiência auditiva’ no campo da saúde e no imaginário da educação, perpetuando o mito do mutismo e denominações especiais (Campello, 2020). A palavra, sob as influências positivista e estruturalista, passou por mudanças ortográficas que a alteraram seu valor e cultura, convertendo-a em instrumento de ‘normalização’ (disciplina), em fazer funcionar a norma/regra, a partir do sistema baseado na ideia de igualdade formal (Foucault, 2002).

De facto, o termo foi continuamente submetido e atualizado com novas lógicas e perspectivas científicas diferentes, especialmente provindas da medicina (Carvalho, 2007). Este contexto remonta ao surgimento da filosofia oral e do que ocorreu no Congresso Internacional de Milão (de 6 a 11 de setembro de 1880), organizado e patrocinado por especialistas ouvintistas, a maioria defensores do oralismo puro (franceses, italianos e presença de Alexander Graham Bell). Durante o congresso, o ‘surdo-mudo’ foi submetido à terapia ‘imaginada’ a partir da fala e da audição e, daí considerar-se ‘não-surdo-mudo’ (Sacks, 1998, p. 40-42). Neste evento, houve uma votação que proibiu oficialmente o uso da língua de sinais na educação de surdos, consagrando o oralismo como método predominante e abolindo oficialmente a língua de sinais. Dessa forma, os surdos foram proibidos de usar sua própria língua ‘natural’ e obrigados a aprender a língua falada, considerada por eles uma língua ‘artificial’ (Ferreira, 2006).

Mais tarde, com o surgimento de escolas e institutos para surdos-mudos, promoveu-se medidas preventivas para coibir a prática da língua de sinais. Exemplos dessas medidas incluem obrigar os alunos surdos a sentarem sobre as suas mãos, remover as pequenas janelas de vidro das portas das salas de aula para impedir a comunicação por meio da língua de sinais entre os alunos, além de demitir professores surdos e monitores (Fernandes, 1989). A própria escola desempenhava uma dupla função com esse grupo, além de os acolher e cuidar, oferecendo-lhes uma língua com que comunicar e, educando-os também nas relações e regras sociais (práticas inclusivas) (Cunha, 1982). O vínculo à escrita dos atores sociais que tinham como função educar essas crianças com ‘anormalidades’ só se intensificou no início do século XX, embora as sementes já haviam sido lançadas antes por José Crispim da Cunha, que escreveu sobre surdos nos anos 1830, quando já em França se divulgava o método oral puro para esses alunos. Outro exemplo histórico é intervenção do deputado Freitas Rego nas cortes portuguesas, em 1822, afirmando que “[...] Muitos aparecem... todos ouvindo a trombeta, mas os pais dizem que os filhos é que os sustentam e, por isso não é conveniente que aprendam” (Santos, 1913, p. 12). O trato com os surdos-mudos oscilou entre a ação caritativa e assistencial, de proteção e prevenção e pouco na função educativa (Clode, 2010; Ribeiro, 2009).

Convém dizer que por 'mudo' entendia-se aquele que não fala porque não pode ouvir. Assim, 'surdo-mudo' não significa que o sujeito surdo seja portador de "mudez", uma vez que a estrutura vocal está intacta, sabendo que se associa ao fato do sujeito não falar e sim por usar a língua de sinais, língua de modalidade viso-gestual e, portanto, não se faz necessário o uso da 'fala' para articular e sim o ato de sinalizar (Campello, 2020). A própria língua gestual era considerada mímica e teve sempre preconceitos em relação ao uso de gestos para a comunicação. Esta ideia levou a que a sociedade encarasse os 'surdos-mudos' como seres incapazes de possuir raciocínio (Fusillier, 1894). Por isso, a história da educação de surdos, tal como a história da educação especial, girou à volta da análise aos conceitos: exclusão, segregação, institucionalização, normalização, integração e inclusão. A adoção de pedagogias de integração reconhecia que se educava essas crianças sem discriminações e em qualidade e, no caso dos surdos, esse caminho revelou-se historicamente um caminho de exclusão, porque o sentido da normalização não toma em atenção a especificidade deste grupo, por desconhecimento dos pressupostos científicos que devem presidir à sua educação. Assim, a surdez caracterizava-se por perda auditiva ou ausência de audição, que impossibilitava a comunicação sonora com o mundo exterior e comprometia o desenvolvimento da criança (Carneiro, 2012).

Nestas considerações acerca da surdez, destacamos um dos primeiros métodos de ensino que recorria ao gesto e à pantomima, como um '*teatro gestual*', fazendo uso com o maior número possível de gestos (através das mímicas) e o mínimo de palavras (Alves, 2012). O próprio processo de aprendizagem ocorria através da audição, considerando os surdos menos educáveis que os cegos: "Embora pudessem emitir sons, não podiam emitir sons, não podiam falar e, por isso, era-lhes vedado o acesso à razão" (Santos, 2019, p.7).

Lembramos que, no século XVI, o médico Girolano Cardano mostrou que a surdez era uma barreira de acesso à aprendizagem, mas não um impeditivo, desde houvesse recursos apropriados os surdos podiam aprender e "[...] desenvolver o seu pensamento, adquirir conhecimento e comunicar com o mundo" (Santos, 2019, p.8). Neste mesmo período, o monge beneditino Pedro Ponce de León, desenvolve a fala dos surdos e cria a datilologia, método o qual representava a letra do alfabeto através das mãos, trabalhando, conseqüentemente, a escrita, leitura e mesmo a fala, evidenciando que os surdos tinham capacidades intelectuais. Mais tarde, Juan Pablo Bonet, em 1620, implementa educação dos surdos na corte espanhola, dando-lhes acesso à aprendizagem como base o alfabeto manual, mas sendo contrário ao uso da linguagem gestual era favorável da metodologia oralista com aprendizagem das letras do alfabeto manual com o "[...] treino auditivo, a pronúncia dos sons das letras, depois as sílabas sem sentido, as palavras concretas e abstratas, para terminar com as estruturas gramaticais" (Santos, 2019, p. 8).

É neste cenário de atenção ao 'surdo-mudo' que elencamos o nosso estudo, de metodologia hermenêutica, no sentido atribuído por Rüsen, ao recorrermos a "[...] fontes que podem valer como intencionalidade objetivada", com intuito de historizar nelas os processos históricos dos "[...] fatos que são compreensíveis sobretudo por causa das ações intencionais e de suas complexas conexões sincrônicas e diacrônicas", na base da interpretação que nos leva à compreensão das "[...] mudanças temporais como

transformações das intenções e interpretações (Rüsen, 2007, p. 140-143), em relação ao ensino e pedagogia de ensinar o 'surdo-mudo', nas instituições educativas, que foram surgindo em oitocentos em Portugal. Os objetivos que subjazem ao nosso propósito são seguintes: compreender historicamente a atenção educativa e o ensino aos 'surdos-mudos', no arco histórico de estudo; analisar o papel pioneiro do Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos da Casa Pia e de outras instituições para o ensino dos 'surdos-mudos' como Instituto Jacob R. Pereira; conhecer os contributos do Padre Aguiar ao ensino dos 'surdos-mudos' em Portugal; analisar a pedagogia do ensino aos 'surdos-mudos' e os respetivos métodos que gradualmente se foram aplicando.

Metodologicamente estruturamos o texto em três pontos coincidentes com os objetivos a saber: primeiro ponto abordamos historicamente o ensino dos surdos-mudos em Portugal, subdividido na atenção educativa que, gradualmente, se foi dando desde oitocentos e, ainda com referência à instituição pioneira Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos - Casa Pia de Lisboa e a outras instituições relevantes; ponto dois o papel do Padre M^a Aguiar à pedagogia do ensino dos 'surdos-mudos'; e no último ponto referimo-nos à questão dos métodos de ensino surgidos aplicados aos surdos-mudos.

2 HISTORIOGRAFIA DO ENSINO DOS 'SURDOS-MUDOS'

O ensino dos surdos-mudos aparece educativamente inspirado por famílias ilustres e burguesas, cujos filhos eram portadores de surdez e da atenção que lhes dedicavam, levando à exigência de contratar mestres religiosos que desenvolvessem estudos no domínio da educação dos surdos-mudos (Amaral, 1955). A incidência da racionalidade pedagógica sobre os surdos-mudos implicaram novas oportunidades e metodologias em termos de alfabetização e de autonomização da comunicação e, por isso, surgiram métodos de ensino e linguagens adaptadas que permitiram não só comunicar entre si, mas também com os outros, iniciando-se, de forma irreversível, a atenção da sociedade para com essas pessoas portadoras de deficiências sensoriais. Nesse sentido, muito contribuiu as aulas e cursos elementares, com as suas lições sistematizadas, que foram pilares no ensinar os surdos-mudos (Fernandes, 1989).

É no século XVIII quando surgem correntes que norteavam o processo de ensino de pessoas surdas: a oralista (que pretendia a superação da surdez utilizando a fala como recurso) e a gestualista (reconhecimento de que os surdos desenvolviam uma linguagem de forma manual e que esta era eficaz para a comunicação). Tem nesta época grande preponderância o abade Albé de L'Épée, em Paris, com o *Método Educacional Sinais Metódicos*, que tinha por base a língua gestual proveniente da sua observação constante à comunicação gestual realizada entre pessoas surdas, para além de fundar, no ano de 1755 a primeira escola pública para indivíduos surdos permitindo-lhes aprender a ler e escrever, em francês. Em contrapartida, na Alemanha, Samuel Heinicke, que era defensor da metodologia de ensino oralista, fundou em 1750 a primeira escola voltada para pessoas surdas, utilizando como método de ensino exclusivamente o oralismo.

A valoração da integração na escola do ensino regular às crianças com necessidades educativas especiais, como surdos-mudos e cegos, como forma de normalização, desencadeou nos finais séc. XX novas formas de articulação comunitária,

pela complementaridade e pela necessidade de se proceder ao despiste, diagnóstico e à intervenção precoce dessas crianças/jovens com deficiência e do envolvimento das suas famílias. Prevenia-se os efeitos dos défices que elas apresentavam e, simultaneamente, despertar a atenção para os efeitos positivos da reabilitação dos sujeitos e o reconhecimento do princípio da normalização (Carvalho, 2011). Ora a efetivação desse princípio de normalização escolar implicou novo modelo organizativo, denominado de “cascata de serviços” especializados, destinados ao apoio da criança portadora de deficiência, proporcionando-lhe acesso e sucesso relativo às aquisições dos saberes escolares e sociais, num “meio menos restritivo possível” (Martins, 2020, p. 102). Para isso, criou-se equipas multiprofissionais que têm como função proceder à identificação das necessidades de cada sujeito, de serviços multidisciplinares para a sua avaliação e para o aconselhamento dos pais.

Vejamos em seguida em três subpontos as origens históricas da preocupação pela educação e/ou pedagogia de ensinar os surdos-mudos (e até cegos), com destaque para o papel de determinadas figuras pedagógicas e institutos para o efeito.

2.1 COMEÇO DA ATENÇÃO EDUCATIVA AOS SURDOS-MUDOS DESDE OITOCENTOS

Na verdade a renovação do ensino dos surdos-mudos surge com Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), oriundo de família de cristãos novos portugueses, ligada ao comércio da seda e do veludo na cidade de Bragança, integrado no movimento do jeovismo, em França e, por isso, se lhe atribui um certo pioneirismo na educação dos surdos-mudos, ao propor, com apenas 19 anos de idade, estratégias para ministrar esse ensino. Este pedagogo alicerçou os conhecimentos existentes convergindo-os para a investigação centralizada nos domínios da anatomia, fisiologia, linguística e, em especial no conhecimento dos órgãos da fala e da fonética, desenvolvendo nos alunos surdos profundos ou com vários graus de surdez mudos a arte da comunicação (Deusdado, 1995).

Em 1745, Jacob Rodrigues Pereira comprova os ensaios educativos com a apresentação pública de um aluno surdo de nascença, Aaron Beaumarin, que, ao atingir a centésima lição, pelo método de articulação, pronunciava a maior parte dos sons e um certo número de palavras. Jacob Pereira manteve a continuidade do seu método com Asy de Etavigny, um outro aluno da sua mestria, cujo ensino teve o apogeu na apresentação ao rei Luís XV, o qual criou uma Cadeira para o ensino dos surdos no Colégio de França (Deusdado, 1995). O sucesso dessa intervenção educativa foi publicitada em periódicos da época, bem como da atenção de diversos intelectuais das academias francesas. O seu método de articulação, associado ao alfabeto manual espanhol (do qual adaptou oitenta sinais), bem como ao ensino da ortografia com apelo aos sentidos remanescentes, como o da visão e o do tato, perdurou no tempo, sem contudo ter sido devidamente sistematizado e/ ou compendiado (Fusillier, 1893). Os seus métodos foram aplicados por vários mestres, que receberam formação no colégio de Bordéus e do Sr. Magnat, em Paris, onde Jacob Pereira exercia funções, assim como nas melhores escolas da época, já que o seu pensamento anunciava a modernidade pedagógica e, por isso, foi elogiado por E. Seguin por ser mentor do ensino oral (Trindade, 1896).

Continuando a dedicar-se ao estudo dos surdos no maior sigilo, Jacob Pereira apareceu em público, na Academia do Colégio dos Jesuítas, com o menino Aaron Beaumain, de 13 anos, surdo de nascença, provando que, em pouco tempo, lhe ensinara a pronunciar as letras do alfabeto e mesmo algumas frases correntes. Dessa apresentação, d’Azy d’Etavigny, tesoureiro real dos impostos em La Rochelle, confia-lhe a educação de seu filho e, dessa amizade Jacob Pereira esboça a metodologia e arte de ensinar os surdos de nascença. Assim, Jacob Pereira detentor de uma vasta experiência no ensino dos surdos e mudos e de um conhecimento científico e sistematizado, faculdade que lhe permitia fazer uma avaliação inicial do diagnóstico da aprendizagem, no que concerne o aparelho fonador e auditivo e respetivas malformações, limitadoras deste tipo de ensino (Carvalho, 2011).

Os métodos de Jacob Pereira foram conhecidos em Portugal e, em 1821, João António de Freitas Rego, Professor de Latim, que exercitou o seu magistério em Arganil, solicitou várias vezes às Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa (Comissão de Instrução Pública), a criação e provimento, de uma cadeira de instrução pública destinada aos alunos surdos-mudos (Alves, 2012, p. 124-126). As várias diligências fundamentadas com exposição de casos de surdimudez observadas e os resultados obtidos com alguns alunos, não tiveram a atenção devida. Um dos meios de diagnóstico da acuidade auditiva feitos por João Freitas Rego aos alunos (surdez moderada, severa ou profunda), que eram caracterizados pelo recurso a uma trompeta que o referido professor usava para avaliar os níveis de perceção auditiva de cada um deles (Ribeiro, 2009). Assim, o professor adaptava-se às aquisições gestuais e sinaléticas dos alunos, pois devido à surdez exigia-se a elaboração de um ‘Plano’ para a classe, adequado ao estado de desenvolvimento próprio e da necessidade da aprendizagem. Consequentemente, se o mestre professor não respeitasse o desenvolvimento individual do aluno, os alunos não teriam capacidade para receber essas ‘instruções’. A aplicação dos princípios educativos e criação das condições para o desenvolvimento da ‘*arte de ensinar*’ os surdos propunha-se um ‘Plano exequível’ que exigia grande morosidade no tempo empírico-educativo para a sua construção (Alves, 2012, p. 131-132).

Os métodos para ensinar os surdos, segundo Freitas do Rego, combinavam duas correntes educativas expressas no manual *La Véritable Manier d’Instruire les Sourds et Muets*, do Abade de L’Epée, isto é, sustentava a sua ação pedagógica com as duas formas de linguagem: a oral e a dos sinais metódicos (Carvalho, 2007). Além disso, recorria-se ao método analítico (presente em Rousseau sobre a observação da natureza e dos objetos que rodeavam a crianças) para transmitir os conhecimentos aos alunos, por ter sido sempre o mais natural nas observações, assim como adequava o método à análise da ‘perceção dos sons’ e ao seu desenvolvimento, reduzindo-as aos elementos de formação.

2.2 PAPEL PIONEIRO DO REAL INSTITUTO DE SURDOS-MUDOS E CEGOS - CASA PIA

Da consulta documental ao arquivo da *Real Casa Pia de Lisboa* deduzimos que o monarca João VI dedicou, a partir de 1821, uma atenção especial aos surdos e cegos, devido à ausência de uma educação especializada no país. Esta preocupação provém do

facto da filha do Rei ter solicitado um professor (sueco), Pedro Aron Borg, para fundar um instituto para surdos-mudos, Palácio Conde de Mesquitela para o efeito, que passou para a tutela da Real Casa Pia de Lisboa, e, mais tarde, devido a aguisados num tempo conturbado da história portuguesa, tornou-se uma instituição independente (Cunha, 1835). A reconstituição sócio-histórica desta instituição reporta-a a dois períodos (Fróis, 1994; Vasconcelos, 1889):

- Período entre os anos de 1807 a 1820, tendo em conta que não existiu até 1812 na capital o Instituto de beneficência e de instrução, devido ao exército francês, sob as ordens do general Massena, ter arremessado os seus habitantes para a miséria.
- Período de 1821 a 1834. O Governo de Portugal designou, em 1821, uma Comissão composta pelos médicos, Joaquim Xavier da Silva e Cândido José Xavier, para que elaborassem um projeto de reestruturação da Casa Pia de Lisboa, tendo concluído o seu relatório no ano seguinte declarando a dotação financeira (50 contos de réis) pelo Rei ao Instituto dos Surdos-Mudos de Lisboa. Competia, à Real Casa Pia a seleção, o acolhimento e a educação dos alunos para frequentar o estabelecimento, já que havia uma vasta população infantojuvenil em situação de grande pobreza e miséria, com cegueira e surdez que carecia de atendimento adequado e, daí a necessidade de uma secção educativa específica. Em 1822 decreta-se a passagem e a administração daquele Instituto para Real Casa Pia, sabendo que inicialmente o Instituto destinava-se somente às crianças surdas.

Em oitocentos havia alguns mestres, com experiência no ensino dos surdos-mudos, que tinham a seu cargo o ensino particular, apesar de manifestarem algumas lacunas no modo de educar essas crianças/jovens e na competência de gestão e administração da instituição, de modo a assegurar uma educação mais abrangente, com um carácter prático de educação técnica (oficinal). Fez-se diligências, por conhecimentos prévios duma Carta dos Estados do Reino da Suécia a El Rei português (ano 1810), sobre a fundação do Instituto de Borg para os Surdos-Mudos e possibilidade de contratar o professor Aron Borg para a instaurar em Portugal um instituto, para além de estabelecer um Plano estrutural e modelo educativo assente na linguagem gestual, a qual permitia que os alunos, alcançassem a sua autonomia, baseando-se na utilidade socioprofissional e na plena inserção na sociedade (Cunha, 1835; Ferreira, 2006).

É óbvio que para os surdos-mudos mais dotados, havia outra resposta educativa, graduada e avançada, a 'Educação pelas Artes', havendo vários exemplos de discípulos ilustres, que tinham dado grande nome ao estabelecimento. Aron Borg apela ao conhecimento que tinha dos métodos em França, no que à educação das crianças surdas dizia respeito, relativo aos institutos fundados pelos Abades l'Épée e Sicard seu seguidor. Simultaneamente, exigia-se metodologias adequadas, aperfeiçoamento de métodos e tecnologias num quadro interdisciplinar, recursos materiais e humanos, currículo(s) adaptado(s), horários, um regime de funcionamento, uma disciplina instituída e higiene e, ainda um modelo de admissão dos alunos (Fernandes, 1989). O tempo de permanência no Instituto não excedia os 8 anos, podendo o aluno ficar

condicionado, por manifesta incapacidade do aluno em tirar proveito da educação, saindo precocemente do instituto, ou pelo contrário, se desse prova de uma reconhecida habilidade, o que prolongava a sua estadia (decisões dependentes do parecer da Direção). O instituto ancorava-se numa pedagogia que conciliava a instrução com trabalho manual-oficinal, funcionando como internato, com edifícios/espços articulados à sua funcionalidade, decorrente de uma cientificidade aplicada ao ensino especial dos surdos.

Todas estas considerações organizacionais implicaram, em 1824, a elaboração do Regulamento do Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, o qual que expressava uma meticulosa composição e atividade dos intervenientes diretos no instituto. No alicerce do instituto encontravam-se o professorado, os mestres de oficinas, as regentes, os criados e a sua população alvo (alunos porcionistas e agraciados), que era a sua razão de ser, de modo a tornar em educáveis os que estavam privados do sentido da audição ou da visão (Alves, 2012, p. 159-162). A educação ministrada dividia-se em três dimensões: educação intelectual, formação religiosa e educação tecnológica (exercícios de Debuxo e Desenho) (Cunha, 1835).

O plano curricular era acompanhado de recomendações referentes aos restantes domínios educativos, destacando-se os princípios orientadores de Aron Borg, o qual tinha uma concepção pedagógica (linguagem de sinais) orientada para a educação integral dos indivíduos. Os níveis de aprofundamento no conhecimento das dificuldades específicas dos surdos e dos cegos contribuíram para a necessidade de aperfeiçoar os meios de acesso à educação por parte dos alunos, de modo a convertê-los em cidadãos úteis, válidos e ativos (Vasconcelos, 1889). Introduziu-se duas espécies de *Artes*: as mecânicas, onde se ensinavam os ofícios de sapateiro, alfaiate, carpinteiro ou marceneiro e funileiro e a litografia; e as liberais, a arte do desenho, da pintura e da música, que mais se adequavam às capacidades dos alunos. Na pedagogia proposta o ensino técnico emergia como um meio educativo, complementar e fundamental para promover a autonomia dos alunos assegurando-lhes os meios de subsistência e para contribuir para o crescimento económico do país de forma similar a qualquer cidadão (Alves, 2012, p. 166).

Além disso, o Instituto incluía um programa de ensino intelectual e de formação técnica, em que a primeira consistia na oralidade e na linguagem dos sinais, que assentava com o ensino das Primeiras Letras, ao incluir a fala, a leitura, a escrita (caligrafia) e a aritmética. A alfabetização antecedia o ensino técnico-profissional (Cabral, 2004; Carvalho, 2011; Cunha, 1835). Na educação concebia-se primazia ao órgão da visão e ao desenvolvimento de uma linguagem expressiva, assente na pantomina e nos sinais convencionados, como formas alternativas para comunicar. No caso dos cegos, a falta do órgão da visão era superada para o desenvolvimento intelectual e para a autonomia, pela predominância do ouvido e do tato (Ramos, 1906). Em termos de relação pedagógica, a comunicação entre professor-aluno era baseada no Método Gestual e na Dactilologia e tinha como pressuposto o acesso à leitura e à escrita.

De facto, no Instituto cumpria de forma rigorosa o programa de ensino intelectual e de formação técnica, havendo a maior predominância na frequência da população surda, em relação à população cega. Em termos do tempo escolar, os dias da semana distribuíam-se por atividades de instrução intelectual (de segunda a sábado), da

parte da manhã e a Formação Técnica (de segunda à sexta), da parte da tarde. A organização escolar repartia-se de manhã entre as 7h00 e as 13h00 e de tarde, das 14h00 às 20h30m. Os alunos procediam à alvorada às 6h00 e iniciavam o dia, praticando as orações religiosas, com as horas destinadas ao jejum, por volta das 7h30m (Vasconcelos, 1889).

Por outro lado, Aron Borg promoveu a importância da ginástica pedagógica (sueca), no âmbito das disciplinas que faziam parte do currículo, pois considerava uma área que sistematizava a atividade motora do aluno (equilíbrio saúde-alma), através da aplicação de exercícios específicos que tinham como finalidade o desenvolvimento corporal, com o fortalecimento do corpo e a destreza nos movimentos, dando uma otimização ao sistema respiratório e um bom funcionamento do sistema circulatório.

A disciplina, prevista no Regulamento, constava de castigos que levavam ao afastamento dos alunos faltosos do seu círculo de ação, isolando-os ou afastando-os da sala de aula e se possível ou então havendo outras classes de nível inferior, eram aí inseridos. Os motivos das execuções disciplinares referiam-se a atos de negligência, ações de distúrbio perturbadoras do bom funcionamento da sala de aula, desrespeito, preguiça, irregularidades, falta de cumprimento nos trabalhos, recusa em participar nas atividades de grupo, sobretudo, nos jogos de recreio e de exercícios, entre outros. Para cada ação transgressora havia um castigo adequado. Se o aluno prevaricasse por motivo de preguiça, a condenação era determinada em função do reforço desse comportamento negativo, agravando-o pela não atribuição de qualquer outra tarefa (Alves, 2012, p. 202-204). O regime disciplinar estava imbuído de uma matriz militar na ação punitiva.

Pelo que se foi apreendendo do método oral no Instituto, inferimos que, sendo um método contrário à simultaneidade no ensino e que privilegiava a relação individual e até a sensorial entre o aluno e o professor, o tempo letivo dedicava-se a um máximo de dois alunos em cada classe de ensino. Os professores inovaram na arte de ensinar a falar, desenvolvendo exercícios de treino do sopro, da compressão da expiração no tórax e do som das palavras e para os restantes procedimentos, seguia-se uma metodologia de trabalho muito próxima à dos outros métodos de articulação referidos. Por oposto ao método da oralidade, era aplicado um ensino simultâneo à aprendizagem da linguagem dos sinais e, por isso dispunha-se de mais duas horas semanais (quartas e sábados das 11h00 e 12h00), reunindo os alunos e procedendo à regularização dos novos sinais. Tratava-se dos sinais captados pelos discípulos e que faziam referência ao novo vocabulário ministrado pelos mestres durante a semana (Alves, 2012, p. 192-196). O abecedário manual era da autoria de Pedro Aron Borg, sendo idêntico ao que já houvera implementado no instituto sueco.

Em fevereiro de 1834 o Instituto passa novamente a ser administrado pela Casa Pia, entrando num período de decadência, sendo extinto em 1860, ressurgindo mais tarde em 1870, com o Padre Pedro M^º Aguilar com um curso gratuito para surdos-mudos. O Instituto de Surdos-Mudos e Cegos da Casa Pia de Lisboa solicita ao governo a sua reorganização e, em 1913, o estabelecimento, que até aqui era uma secção da Casa Pia de Lisboa, passa denominar-se oficialmente: Instituto de Surdos-mudos Jacob Rodrigues Pereira (IJRP). Em 1942 dão-se algumas remodelações no instituto, em que 22 alunas surdas são entregues à Congregação das Irmãs Franciscanas da Imaculada

Conceição (CIFIC), sendo mais tarde transferidas para o Instituto de Surdos Araújo no Porto.

2.3 A EVOLUÇÃO DO ENSINO E INSTITUIÇÕES PARA SURDOS-MUDOS E CEGOS

O afastamento dos ilustres protagonistas Pedro Aron Borg e Torlade de Azambuja do Real Instituto da Casa Pia por vários motivos (Alves, 2012, p. 250-252), aliado ao clima desfavorável de guerra civil em que o país se encontrava nas primeiras décadas de oitocentos, o estabelecimento iniciou um período de maior vulnerabilidade, em que os deveres político-partidários se sobrepunham aos deveres profissionais. A educação especial de surdos-mudos e cegos, em Portugal, entrou num novo ciclo histórico, caracterizado pela filantropia associada à iniciativa privada e pela iniciativa municipal. De facto, passa-se para um momento que nos remete para um período de autonomização das iniciativas municipais neste campo do ensino. No ano de 1860, fundava-se o Asilo de Cegos e Míopes de Tomás Jorge, em Lisboa e, no ano de 1867 imprimiu-se o projeto dos seus estatutos da iniciativa de um grupo de antigos alunos da Casa Pia de Lisboa, sendo de sua vontade não interferir na direção do estabelecimento. O benfeitor João Diogo Juzarte de Sequeira Sameiro, em 1863, lavra testamento a favor Asilo de Cegos de N^a Sr.^a da Esperança de Castelo de Vide (Estatutos de 1866), um estabelecimento particular de utilidade pública, legando à irmandade do Santíssimo Coração de Jesus casas e bens para a sua manutenção, regente Pe. Zeverino Diniz Porto (Alves, 2012, p. 262-264). Outra instituição em Lisboa era o Asilo de Dona Maria Pia, de cariz assistencial, fundado em 1864 e destinado a albergar os indigentes menores e adultos do sexo masculino, havendo empenhamento em formar profissionalmente os seus utentes. Nele as aulas eram regidas pelo Reverendo José Marques de Carvalho (Ribeiro, 2003; Santos, 1913).

Por outro lado, em conformidade com a inspeção realizada pela Direção Geral de Instrução Primária às Escolas Particulares da freguesia de Belém (Lisboa), em 1866, a Associação Protetora de Meninas Pobres mantinha uma escola particular do sexo feminino que funcionava no Convento das Irlandesas do Bom Sucesso, com uma aula especial. Este asilo funcionava em regime externo, ascendendo a 50 alunas, com as idades compreendidas entre os 3 e os 18 anos. Nele as alunas liam, escreviam razoavelmente, tinham iniciação a gramática e sistema métrico, para além de terem costura, bordados e *crochet*. *Bíblia da Infância*, a *Gramática* de Lacerda, os livros de *Geografia* de Moreira de Sá e o *Catecismo do Patriarcado* eram utilizados pelas alunas (Alves, 2012, p. 272).

Ao Norte, registamos, em 1875, as experiências em Guimarães e Braga, bem assim como no município do Porto, institutos para cegos e surdos-mudos. O fomento da educação especial incluía a preocupação de alfabetizar todas as crianças. Esta ideia de abarcar todas as crianças, incluindo as cegas e as surdas-mudas, assumiu contornos de uma concorrência entre os municípios do Norte e os de Lisboa. Tal movimento ficou assinalado pela procura da inovação e pela busca de pioneirismo na educação especial, dos cegos e dos surdos-mudos. A iniciativa particular e a regularização do ensino livre, pelo Decreto de 15/junho/1870 (Diário do Governo, n. 133, de 17/junho), contribuíram para a disseminação de escolas particulares destinadas à educação dos cegos e surdos-

mudos. Aquele Decreto foi da responsabilidade de D. António da Costa (1879), que declarava livre o ensino público primário, secundário e superior.

No ano de 1887 cria-se o Instituto Municipal de Surdos de Lisboa, pela Câmara Municipal de Lisboa, que foi dirigido pelo professor Eliseu Aguilar, mas, em 1905, tornou-se numa secção da Casa Pia de Lisboa, tendo, assim, sua metodologia convertida para o método oralista. Em 1893 foi inaugurado no porto o Instituto de Surdos-Mudos Araújo Porto, sendo este dirigido por Miranda de Barros, adepto também ao oralismo. A partir de 1896, com a regulamentação das escolas especiais para o ensino dos surdos-mudos e cegos, prolongando-se pela 1.^a República (1910-26), numa crescente efetivação na criação de escolas especiais para tratar e educar as crianças cegas, surdas-mudas, atrasadas mentais ou escolares, conforme o Decreto de 29 de março de 1911.

De acordo com *Educação Bilingue de alunos surdos: Manual de apoio à prática*, de 1900 o Instituto de Surdos-Mudos Araújo Porto encaminhou professores para se especializarem no método oral no Instituto de Surdos-Mudos de Paris. Em 1942 a Congregação das Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição passou a receber alunas surdas, sendo assim criado o Instituto de Surdos-mudos da Imaculada Conceição. Esta congregação passou também a dirigir o Instituto de Surdos-mudos de Araújo Porto, no ano de 1947; as instalações localizadas no Porto passaram a acolher alunas surdas. E as instalações localizadas em Lisboa estavam disponíveis para os meninos surdos. Segundo consta na página eletrônica Instituto da Imaculada para Pessoas com Necessidades Especiais, esta instituição iniciou suas atividades no ano de 1933, com o nome de Instituto de Surdos-mudos da Imaculada Conceição; era voltada ao ensino de crianças e jovens surdos, sob a orientação das irmãs Franciscanas da Imaculada. Nesse período, um grupo de religiosas Franciscanas da Imaculada chegou em Lisboa a convite do Estado Português, que tomou conhecimento do trabalho destas irmãs na recuperação da deficiência auditiva. O Instituto de Surdos-mudos da Imaculada Conceição recebeu o Grau Oficial da Ordem de Instrução Pública.

Santos (2011), tendo por base os estudos de vários autores, afirma que um grupo de alunos surdos fundou e inaugurou o chamado Grupo Recreativo de Surdos-Mudos do Porto. A história da Associação de Surdos do Porto iniciou em 1934, período no qual vários alunos surdos do porto e dos seus arredores fundaram o Grupo recreativo acima citado. Este grupo passou por uma reformulação e em 1951 passou a ser chamado Grupo Desportivo de Surdos-Mudos do Porto, tendo o futebol como atividade principal. Em 1974 foi fundada a Associação Portuguesa de Surdos - Delegação do Porto e, em 1995, devido ao acréscimo de diversas atividades, sobretudo na área social, a associação passou a ser denominada Associação de Surdos do Porto.

No ano de 1947 o Instituto Jacob Rodrigues Pereira, visando reforçar seu corpo docente, contratou dois novos professores: Edmundo Pires e Carlos Pinto Ascensão. Em 1950 o Provedor Campos Tavares participou do Congresso Internacional de Groningem, representando Portugal. Neste evento o provedor conheceu o Método Materno - Reflexivo. Em 1952 Campos Tavares criou a Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino dos Surdos. Enviou o professor Antônio Gonçalves Amaral para a Universidade de Manchester, para se especializar no ensino de pessoas surdas, e, posteriormente, o nomeou diretor do Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Criou, ainda, em 1954, o curso de especialização para o ensino de surdos e o Grupo Desportivo de Surdos-mudos de

Lisboa. Antes disso, em 1953, Campos Tavares inaugurou o novo pavilhão do Instituto Jacob Rodrigues Pereira “(...) materializando, assim, a reforma do ensino de surdos” (Santos, 2011, p. 31). Em 1963 Carlos Pinto Ascensão foi nomeado diretor do Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Foi ele quem, nesse período, desenvolveu o método oralista para surdos, o que promoveu a mudança do termo surdos-mudos para surdos. Anos antes, em 1944, Carlos Pinto Ascensão ingressou como funcionário na Casa Pia de Lisboa, tendo seu trabalho de dedicação à educação de jovens cegos e surdos.

No decurso do século XIX, os métodos foram gerando linguagens distintas, numa combinação entre linguagem e método, fazendo emergir uma pedagogia especial, levada a efeito em instituições adequadas. A dialética entre Escola Tradicional e Escola Nova, com os aspetos diferenciadores, levaram ao reconhecimento da sensorialidade, ao apelo à imitação e implementação da escola ativa, gerando zonas de grande comunidade aprendente, extensiva aos surdos-mudos e aos cegos. Mas, o primado da Escola por medida proporcionou investimentos pedagógicos muito específicos, de tal modo que originou, no séc. XX, em consentâneo com uma renovação pedagógica que associava a instrução intelectual com a formação profissional (oficinal) (Diniz, 2004). Tal solução foi adotada por José Cândido Branco Rodrigues nas artes da tiflogia ao consolidar linguagens inovadoras com base em novas técnicas de formação. Mais tarde se equacionou a ideia de normalização das pessoas portadoras de deficiências o que implicou um clima de entropia, por oposição às práticas especializadas e de escolarização em instituições educativas (ensino especial), separadas do sistema educativo público.

Em 1950, Campos Tavares vai ao Congresso Internacional de Groningen, informando-se do Método Materno-Reflexivo de ensino de surdos, e, em 1951, a um congresso em Roma. Após estes dois congressos surgem duas medidas: a criação, em 1952, da Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de Surdos e envia o professor António Amaral para se especializar no ensino de surdos no Departamento da Universidade de Manchester. Quando regressa é nomeado diretor do IJRP. Em 1963 é nomeado para diretor do IJRP o professor Carlos Pinto Ascensão que desenvolve o Método Oralista; em 1979 é criado o centro de diagnóstico e despiste da surdez e em 1986 são inauguradas as novas instalações no Instituto Jacob Pereira (Carvalho, 2011).

3 PADRE PEDRO M^a AGUIAR: INSTITUTO SURDOS-MUDOS

Pedro M^a de Aguiar, nasceu a 18/abril/1828 e faleceu em 1879, fazendo os seus estudos primários em Pinhel e, depois ingressou na vida eclesiástica, em Lisboa (Paróquia da Freguesia de Santa Isabel e Comissão de Beneficência), onde desenvolve atividades de assistência, no decurso do surto de cólera (1853-56) (*O Comércio do Porto* de 7 de agosto, p. 1, 1855). Nesta abordagem historiográfica utilizamos fontes primárias, das poucas obras publicadas por ele e existentes no Arquivo da Biblioteca Municipal do Porto e Biblioteca Nacional de Lisboa. Mas, recorreremos a outro tipo de documentação e fontes existentes: no Arquivo Histórico da Misericórdia do Porto (AHSCMP, D-Bloco 8-35, Livro de Atas, de 1880-1893); Arquivos Históricos (Vol. IX Lisboa, Guillard Aillaud C.^a, 1894); artigos de periódicos/revistas; e fontes secundárias, que nos permitiu analisar documentos da época de ações educativas aos ‘surdos-mudos’.

Quando, em 1834, o Real Instituto dos Surdos-mudos e Cegos se anexa à Casa Pia de Lisboa o Pe. Aguiar interessa-se pelo método de ensino dos sinais metódicos com a Madre Petronilha, que era professora irlandesa de meninas surdas no Convento das Dominicanas do Bom Sucesso, em Belém/Lisboa. A partir de 1864, Pe. Aguiar começou a desempenhar funções como capelão e de professor na Escola Normal de Marvila, depois de ter cessado a comissão de que estava encarregado na Casa Pia de Évora (Fusillier, 1894). Aquela Escola Normal foi a primeira instituição dedicada exclusivamente à formação de professores e, na época era dirigida por Luís Filipe Leite, mentor desse projeto para promover e desenvolver o ensino primário (Pinheiro, 1990). Exerce nela os cargos de prefeito e bibliotecário, participando ativamente na organização dos estudos e de atividades escolares, destacando-se o seu papel na elaboração do regulamento disciplinar da instituição (de 1864) que funcionava em regime de internato. É de mencionar nessa imposição de disciplina o *Aviso*, datado de 12/11/1864 (Livro de Ordens de Direção da Escola Normal, 1864-1869) e assinado pelo Prefeito Pe Pedro M^a de Aguiar, afirmando que “[...] Os alunos que com indecentes vozearias e gritos selvagens costumam frequentes vezes alterar o silencio e boa ordem que deve reinar nesta casa” e, por isso, eram tomadas “[...] notas de tal procedimento, para serem presentes ao Conselho Escolar”. Nessa altura abordava-se muito a disciplina nas instituições assistenciais e educativas, servindo de exemplo ‘Aviso’ publicado na revista *O Ensino Livre*, novembro de 1871, referindo-se aos castigos e disciplina escolar, assim como a *Gazeta Pedagógica*, de 1869, sobre o ensino de surdos-mudos (Costa, 1874).

De acordo com Fusillier (1894, p. 22) é bem evidente, no seguinte trecho, a ação pedagógica do Pe. Aguiar:

Em 1868 havia na Escola Normal de Lisboa, um homem de grande talento como pedagogo e orador sagrado o Rev.do Pe Pedro Maria de Aguiar (...) Na escola normal a pedagogia foi o seu estudo predileto; e um assunto original, o do ensino dos surdos-mudos, despertando-lhe em primeiro lugar a curiosidade e depois o mais vivo interesse, entregou-se a ele sem descanso, preparou-se rapidamente para pôr em prática os brilhantes resultados que demonstrava a teoria. Ensejos tão louváveis foram talvez animados pelos progressos obtidos no Bom Sucesso por madre Petronila, que o Pe Aguiar devia pelo conhecer pessoalmente, dadas as afinidades religiosas entre ambos. Anunciou então para os surdos-mudos pobres um curso gratuito em sua casa.

Com essa divulgação pela imprensa da época aos pais com filhos surdos-mudos o Reitor do Liceu de Lisboa disponibilizou uma sala às ordens do Pe Aguiar para esse tipo de ensino, contudo a supressão da Escola Normal, não lhe deixou realizar esta ideia, para o qual se preparou metodologicamente. Os problemas de saúde e a extinção da Escola o leva a deixar Lisboa e a viver em Guimarães, onde irá fundar o Instituto de Surdos-Mudos, em 1870 ou 1872 (Clode, 2010). O ensino no Instituto Surdos-mudos, quer em Guimarães, quer no Porto, habilitava os alunos a falar (comunicação), aprendiam a instrução básica e ministrava ao aluno normas de higiene/limpeza, ao trabalho e às práticas da moral e religião cristã (rezas de manhã e à noite). O Pe. Aguiar

elaborou um currículo escolar adaptado aos próprios alunos, pelo método da mímica e sinais, pelo exercício intensivo da escrita e pela linguagem oral, onde as desvantagens auditivas, nos vários graus de surdez, foram reabilitadas. Em sintonia com os princípios da aprendizagem natural (ambientalismo pedagógico de Rousseau e Pestalozzi), era frequente ver o mestre Pe. Aguilar ministrar o ensino pelas quintas dos arredores de Guimarães, onde os seus alunos para além do tempo de recreio, dispunham de um ambiente propício a uma aprendizagem funcional. O contexto da aprendizagem natural permitia aos alunos ampliar o vocabulário, ao fazer a observação dos objetos e dos factos/fenómenos da natureza e, em simultâneo “[...] procediam à sistematização da linguagem mímica” (Fusillier, 1894, p. 24).

Os alunos estavam organizados em duas classes, com métodos determinados pelo Pe. Aguilar, em que as bases da educação consistiam em Fundamentos Educativos e Conteúdos de Ensino (classes: inicial e mais adiantada), em que o Plano de Estudos era constituído por diferentes matérias da instrução elementar oficial na época, na base da linguagem mímica. Apoiado no método, da pedagogia ativa e do ensino simultâneo, em que o professor trabalhava com a classe comunicando pela mímica, os alunos progrediam na linguagem de sinais e de gestos, introduzindo-se a língua gestual espontânea, assim como a aprendizagem da escrita precoce, o ensino da gramática pela ação, os exercícios acompanhados pela explicação prévia, recursos com aparelhos mecânicos, formas e ferramentas de ensino, etc. (Alves, 2012). Assim, o currículo incluía a linguagem e a gramática, as disciplinas de geografia, aritmética e história. Pe. Aguilar não adotava o alfabeto manual, adotando o ensino de linguagem oral com os alunos, através do aparelho fonador e dos níveis de percepção auditiva (Costa, 1879).

O processo ensino-aprendizagem da língua materna estava dividido em dois períodos: tempo de iniciação (fase de domesticação) e o curso de linguagem (Fernandes, 1989). Um dos aspetos pedagógicos inovadores residia na promoção em sala de aula, de um ambiente favorável ao trabalho da escrita, dispondo o aluno de uma ardósia que trazia sempre consigo para receber lições dentro e fora da instituição. Em termos da cultura material escolar no Instituto, destacamos: o mobiliário (mesa do professor e armário) idêntico ao das escolas; o tampo das carteiras adaptado aos alunos, tendo embutidas uma lâmina fina de ardósia, para receber os traços, as letras, as palavras e as frases dos alunos; um quadro negro; uso de cadernos, penas, tintas, tinteiros, pedra de sabão ou giz, pequenos trapos ou apagadores, papel borrão ou pequenas tigelas com areia, etc. (Fernandes, 1989). No método de ensino e na estruturação das lições o Pe. Aguilar seguia o manual do Abade de l'Épée, especialmente na apresentação dos objetos aos alunos, fazendo-os proceder de imediato ao registo escrito. O mestre professor recorria à atividade lúdica ao promover jogos de identificação de palavras que previamente foram registradas em cartões, os quais seriam depois profusamente misturados, devendo os alunos retirar um deles ao acaso, para logo de seguida procederem à identificação da palavra inscrita. De forma inversa, o professor mostrava o objeto e o aluno tinha que identificar a palavra que lhe correspondia no cartão. Todos estes procedimentos eram extensivos à classe, seguindo a mesma disposição em relação à participação ativa dos alunos. Igualmente praticava-se “[...] a modalidade pedagógica de se corrigirem entre pares” (Fusillier, 1894, p. 25).

Após os alunos terem assimilado um número suficiente de palavras, de pronomes, artigos, substantivos, adjetivos, verbos e outros elementos gramaticais, estavam em condições de construir frases, tendo então lugar a aplicação dos preceitos preliminares da gramática. De facto, a principal aplicação da gramática era a construção de frases. Neste sentido, o Pe. Aguilar tinha aperfeiçoado/simplificado os procedimentos do Abade L'Épée em relação ao ensino dos "[...] rudimentos de conjugação" (Fusillier, 1894, p. 22). No plano das ideias conjugadas com os sinais estruturados poderiam tomar a centralidade 'a pessoa ou o facto ou o objeto' para o qual se desejava chamar a atenção, fosse no tempo dos verbos, adjetivos ou substantivos na frase. Numa fase inicial de aprendizagem dos verbos, os alunos recorriam ao modo infinitivo, pelo que o Pe Aguilar denominava de 'frase do surdo-mudo', que era uma forma de conceptualização de construir frases. Outra estratégia de intervenção era o encadeamento de sucessivas frases em que jogavam a velocidade dos movimentos apontando diversas frases como também encetar um diálogo o mais fluente possível, aumentando o entusiasmo dos alunos, mas em caso de engano criava nervosismo (Costa, 1909). Para verificar as aprendizagens obtidas pelos alunos, o professor Pe. Aguilar socorria-se de exames.

A. Fusillier (1894) apresenta alguns aspetos menos válidos no ensino da gramática praticada pelo Pe Aguilar, por exemplo o processo de ensinar por meio de palavras, dispostas ao acaso sem ter as mais pequenas relações entre si, podia agravar as crianças pelo movimento exigido nos exercícios. Mesmo mostrando bons resultados na linguagem escrita e dela fazerem um bom uso, nenhum dos alunos tinha conseguido escrever com perfeição a língua portuguesa, mesmo reconhecendo que o Sr. José de Castro fosse um estudioso e o melhor aluno surdo do instituto, tinha algumas deficiências. Outro inconveniente na educação era o facto do Pe. Aguilar introduzir precocemente os conteúdos de ensino mais abstratos, por exemplo, a ideia de Deus, mistérios da religião, etc. (Alves, 2012). A não existência no instituto de oficinas de aprendizagem de um ofício que permitisse ao aluno, na transição para a vida ativa, valer-se autonomamente na sociedade e, esse foi um dos aspetos que levou as famílias a não aderirem à instrução ministrada. Contudo, Pe. Pedro Aguilar foi um pedagogo inovador dando contributos à História da Educação Especial, com a sua metodologia de ensino aos surdos-mudos e, muitos dos seus materiais utilizados foram posteriormente usados nas escolas do País.

Por conseguinte, Padre Pedro M^a Aguilar foi um pedagogo, de pouca obra escrita, que aprofundou o método de ensino dos sinais metódicos e perfilou métodos intuitivos na época. Em 1870 o padre pedagogo cria em Lisboa o Liceu de Marivela, onde divulga o método de ensino através da escrita e da mímica. No ano de 1872 foi promovido o Congresso de Veneza, o qual difundia o incentivo à utilização da linguagem oral para os surdos, para que estes pudessem "(...) comunicar seus pensamentos, pois estes conseguiam realizar a leitura labial e, por conseguinte, falar" (Martins, 2020, p. 101).

Por conseguinte, o pensamento Padre Aguiar está impregnado de humanismo, ao valorizar educação, a instrução e a inclusão das crianças com necessidades especiais, divulgando a linguagem natural dos surdos, através do método de Abade L'Épée e do aperfeiçoando dado por Aron Borg, que se revêem em todas as suas ações pedagógicas, com métodos intuitivos e ativos, enquanto matrizes estruturais para a eficácia no ensino.

4 (IN)CONCLUSÕES E EVOLUÇÕES DO ENSINO ‘SURDO-MUDO’

A educação dos surdos-mudos em Portugal teve vários modelos de ensino, diversificados ao longo dos tempos, que procuraram um método que permitisse o sucesso dessas crianças, quer a nível escolar, quer a nível da aceitação social. Cabral (2004) e Carvalho (2007, 2011) verificaram a preocupação dos educadores oralistas e gestualistas, em formarem asilos, escolas para surdos ou instituições especializadas, onde aplicavam os seus métodos de modo linear, específico e restrito, tornando-se numa estratégia pedagógica (Primeiro de Janeiro, 1909, p. 1). É verdade que o carácter asilar e as instituições assistenciais e educativas, que acolhiam os surdos, o modelo patológico da surdez e as escolas especiais para surdos, ofereciam currículos adaptados às crianças que, em muito, contribuíram para uma imagem estereotipada.

O estudo determinou que o termo ‘surdo-mudo’ apresentava uma confluência de concepções, dogmas, crenças, paradigmas, estereótipos, estigma no contexto da vida social e humana, que implicaram o surgimento de escolas especiais, institutos e aulas. O acolhimento dessas pessoas em instituições determinou a construção do termo surdez como uma anormalidade e do surdo como anormal, aplicando-lhes uma metodologia própria de ensino. A ‘anormalidade’ dos surdos-mudos implicou uma preocupação pelo seu ensino com discursos produtores dessa estigmatização/exclusão social e educativa, mas que não impediu ser um referente histórico. É óbvio que o processo de normalização esteve sempre associado ao domínio do poder e moralidade, nas sociedades modernas (Foucault, 2002). Assim, os surdos-mudos surgem nos discursos de vários educadores, como sendo seres à margem das regras sociais, pois “[...] Os surdos, considerados sujeitos com ‘anormalidade sensitiva’ fizeram surgir diversos modelos de ensino, com respectivas experiências, na tentativa de encontrar uma metodologia adequada ao seu aprender (escolar) e à sua aceitação social”. (Martins, 2020, p.99). Pretendemos contribuir com a nossa análise hermenêutica (fontes) para a História da Educação (Especial) ou da História do Ensino do ‘Surdo-mudo’.

Entre 1906 até 1991 as metodologias de ensino dos surdos-mudos são baseadas no Método Oralista que se distingue em três métodos: o Método Natural em que preconiza o treino da fala e o treino auditivo de uma forma natural; o Método Materno-Reflexivo que se destina crianças surdas na fase pré-linguística em que podem aprender a falar uma língua materna pelo meio oral; e o Método Verbotonal que defende que a função essencial da língua é a expressão do significado através do som e do movimento. Em 1992 a substituição do diretor Pinto Ascensão por M^a Augusta Amaral, a qual realizou uma investigação com Amândio Coutinho que fez alterar a política educativa do ensino dos surdos, propondo o Método Bilingue (Língua Gestual Portuguesa), considerada a primeira língua das crianças surdas, num ambiente que possibilitasse o seu máximo desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social. No chamado método oral puro (= método articulatório) a reeducação avaliativa era primordial para promover a estimulação da leitura labial, visando o acesso à informação, e da fala, que permitia a expressão comunicacional. Porém, como afirma a autora, através do método oral puro, as “[...] crianças até conseguiam aprender as palavras isoladamente, mas dificilmente aprendiam as estruturas da língua, pois a interiorização da linguagem

verbal processa-se por percepção auditiva, não acessível às crianças surdas” (Santos, 2019, p. 12). Com isto, o método oral acabou sendo considerado um fracasso em relação ao desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas, o que acabou por torná-las linguisticamente incompetentes e sendo, assim, levadas ao insucesso escolar.

Em relação à ascensão e queda do método oralista, Santos (2019, p. 12) traz importantes informações: “[...] Este método centrava-se na reeducação auditiva através da estimulação da leitura labial, como meio de acesso à informação, e através da fala como meio de expressão comunicacional”. De acordo com a autora, as crianças aprendiam algumas palavras de forma isolada, entretanto aprendiam muito pouco as estruturas da língua já que a interiorização da linguagem verbal acontece através da percepção auditiva, que não é acessível para pessoas com surdez. Tal método foi considerado um fracasso no referente ao desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas. Apesar disso, o método oralista manteve-se em alta durante um século. Na década de 1950, surgem novas propostas metodológicas na busca da renovação do método oral puro, tais como o Método Verbotonal, o Método Materno-Reflexivo.

Diante do reconhecimento da complexidade linguística proveniente das línguas de sinais, surge a ideia de que “[...] a própria língua de sinais poderia ser, por si só, o veículo mais apropriado para a educação e desenvolvimento cognitivo-social da criança surda” e, neste contexto, o bilinguismo podia ser definido como “[...] o uso de duas ou mais línguas/dialetos na vida quotidiana, tendo o bilingue a capacidade de usar ambas as línguas em diferentes situações” (Santos, 2019, p. 18). O método de ensino bilingue parte do pressuposto de que a criança surda adquira a língua de sinais, sendo esta considerada sua primeira língua e esta serve de base para o ensino de uma segunda língua, ou seja, a língua oral e/ou escrita que está presente na comunidade onde a criança surda faz parte. Este método de ensino permite que as crianças surdas tenham as mesmas possibilidades que as que são ouvintes: “[...] Permite-lhes ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao das outras crianças, e desenvolver a sua identidade natural, bem como uma relação harmoniosa com os ouvintes” (Santos, 2019, p. 19).

REFERÊNCIAS

ALVES, M. C. G. R. **Educação especial e modernização escolar: estudo histórico-pedagógico da educação de surdos-mudos e de cegos**. 2013. 491 f. Tese (Doutorado em História da Educação), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

AMARAL, A. G. **Problemas pedagógicos dos surdos**. Lisboa: Tip. Oficina Gráfica Escolar da Casa Pia, 1955.

CABRAL, E. Para uma cronologia da educação dos surdos. **Communicare - Revista de Comunicação**, Porto, n. 3, p.35-53, 2004.

CAMPELLO, A. R. e S. A volta do termo surdos-mudos: sob uma perspectiva cultural e de identidade. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 55, p. 69-95, 2022.

CARNEIRO, M. J. C. M. C. B. **Educação bilingue de alunos surdos**: estudo de caso sobre as percepções dos professores. Tese (Mestrado em Ciências da Educação, em Educação Especial), Centro Regional das Beiras, Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Viseu, 2012.

CARVALHO, P. **História dos surdos I**. Lisboa: Publ. Universidade Católica Portuguesa, 2007.

CARVALHO, P. **História dos surdos II**. Lisboa: Publ. Universidade Católica Portuguesa, 2011.

CLODE, J. J. P. E. **O ensino de surdos-mudos em Portugal**. A otorrinolaringologia em Portugal. Lisboa: Círculo Médico - Comunicação e Design Lda., 2010.

COSTA, D. António da Aguilar. **Occidente Revista Ilustrada de Portugal e Estrangeiro**, [S. l.], ano II, n. 33, p. 66-67, 1879.

CUNHA, D. B. A Associação Portuguesa de Surdos, uma das mais antigas associações de deficientes existentes em Portugal. **Reabilitação**, [S. l.], v. 9, p. 02-10, 1982.

CUNHA, José C. **História do Instituto dos Surdos-mudos e Cegos de Lisboa desde a sua fundação até à sua incorporação na Casa Pia**. Lisboa: Tipografia Filipe Nery, 1835.

DEUSDADO, M. A. F. **Educadores portugueses, seguido de esboço histórico da Filosofia em Portugal no século XIX**. Porto: Lello & Irmão Editores, 1995.

DINIZ, A. A. O ensino dos anormais - preocupações em Coimbra e em Portugal no início do século XX. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 245-263, 2004.

DIREÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. **Educação bilingue de alunos surdos**: manual de apoio à prática. Editora Cercica: DGIDC, 2009.

FERNANDES, R. As origens do Ensino Especial: o primeiro Instituto de Surdos-mudos e Cegos. **Revista Educação Especial e Reabilitação**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 67-82, 1989.

FERREIRA, A. A. da C. Ensino dos surdos-mudos. **Revista Educação**, [S. l.], v. 9, p. 80-85, 1913.

FERREIRA, A. V. Subsídio para o estudo da história da educação de surdos em Portugal. In: BISPO, M.; COUTO, A.; CLARA, M.; CLARA, L. (coord.). **O gesto e a palavra I** - antologia de textos sobre a surdez. Lisboa: Caminho, 2006, p. 57-81.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRÓIS, J. P. **Contributo para a história da educação dos deficientes mentais em Portugal**: primeiros oitenta anos do desenvolvimento (1890-1970). 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1994.

FUSILLIER, A. Esboço histórico do ensino dos surdos-mudos em Portugal. **Revista Educação e Ensino**, [S. l.], ano IX, v. VIII, p. 459-465 e 544-550, 1893.

FUSILLIER, A. Esboço histórico do ensino dos surdos-mudos em Portugal - "Padre Pedro M^a de Aguilar". **Revista Educação e Ensino**, [S. l.], ano X, v. 9, p. 21-30, 1894.

MARTINS, C. S.S. A Casa Pia de Lisboa como instituição total e o governo do aluno surdo. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. l.], n. 33, p. 95-111, 2010.

MARTINS, E. C. Educação (especial), método de ensino e instituições destinadas à surdez em Portugal: Visão sociohistórica no séc. XIX e inícios do XX. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 96-118, 2020.

PINHEIRO, J. E. M. **Do ensino normal na cidade de Lisboa, 1860-1960**. Porto: Porto Editora, 1990.

O ENSINO LIVRE. Surdos-mudos. **O Ensino Livre**, [S. l.], n. 35, p. 03, 1872.

PRIMEIRO DE JANEIRO. O surdo-mudo pode ser surdo falante. **Primeiro de Janeiro**, [S. l.], n. 215, p. 03-11, 1909.

RAMOS, A. G. da S. **Breve estudo sobre surdos-mudos**. 1906. 232 f. Dissertação (Mestrado), Escola Médico-cirúrgica do Porto, Porto, 1906.

RIBEIRO, M. M. G. da C. Iniciativas (antigas) surgidas no Norte e no Porto para a criação de ensino para surdos. **Tripeiro (Associação Comercial do Porto)**, série 7, ano XXII, n. 10, p. 202-217, 2003.

RIBEIRO, M. M. G. da C. Perspetiva histórica do ensino da pessoa surda: O Instituto Araújo Porto. **Revista Saber & Educar**, [S. l.], n. 14, p. 1-10, 2009.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado - teoria da História II**: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da UnB, 2007.

SACKS, O. W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, A. dos. **O ensino dos surdos-mudos em Portugal**. Lisboa: Tipografia Casa Portuguesa, 1913.

SANTOS, J. S. **A terapia da fala na educação bilingue de alunos surdos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, Educação e Surdez), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2011.

SANTOS, M. M. S. **Educação bilingue na comunidade surda**. 2019. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Integrado em Medicina), Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019.

TRINDADE, J. J. da. **Ensino da Língua Portuguesa ao surdo-mudo**: Imitado do Curso de Língua Francesa de M. M. André & Raymond. 1º Ano. Porto: Oficina Tip. Instituto de Surdos-mudos Araújo Porto, 1896.

VASCONCELOS, J. L. de. **Instituto de Surdos-mudos de Lisboa**. Lisboa: Imprensa Lucas Evangelista Torres, 1889.

Cecília Meireles: o lugar singular da poeta de *Viagem* na literatura brasileira

Cecília Meireles: the singular place of the poet of 'Viagem' in Brazilian literature

STEPHANIE CHANTAL DUARTE SILVA¹
Mestranda em Estudos de Linguagens (CEFET-MG)
E-mail: stephaniechantaldu@gmail.com

Resumo: O presente trabalho estuda como a recepção crítica do livro *Viagem* (1939) contribuiu para que Cecília Meireles ocupasse um lugar singular no panorama da literatura brasileira e tece reflexões sobre a relação dos críticos, poetas e escritores com a produção poética de Cecília nesse livro. Dessa forma, busca-se entender qual a relevância do livro *Viagem* para a crítica literária brasileira. Para tanto, aborda-se como esse livro foi recepcionado tanto pela crítica brasileira quanto pela crítica portuguesa. Para reforçar o embasamento teórico deste trabalho, foi feita referência a textos da fortuna crítica da poeta que estabelecem um panorama crítico do livro *Viagem*, além de alguns teóricos que discursam sobre a relação de Cecília Meireles com o tempo e com os movimentos literários, a exemplo de Mário de Andrade (2012), Darcy Damasceno (1987), Alfredo Bosi (1978), Otto Maria Carpeaux (1960), entre outros.

Palavras-chave: crítica; *Viagem*; Cecília Meireles.

Abstract: This paper examines how the critical reception of the book “Viagem” (1939) contributed to Cecília Meireles occupying a unique place in the panorama of Brazilian literature and reflects on the relationship of critics, poets, and writers with Cecília’s poetic production in this book. Thus, it seeks to understand the relevance of the book “Viagem” to Brazilian literary criticism. To do so, it addresses how this book was received by both Brazilian and Portuguese critics. To reinforce the theoretical foundation of this work, reference is made to texts from the critical fortune of the poet that establish a critical overview of the book “Viagem,” as well as some theorists who discuss Cecília Meireles’s relationship with time and literary movements, such as Mário de Andrade (2012), Darcy Damasceno (1987), Alfredo Bosi (1978), Otto Maria Carpeaux (1960), among others.

Keywords: criticism; *Viagem*; Cecília Meireles.

Escrito no período de 1929 a 1937 e publicado em sua primeira edição no ano 1939, em Lisboa, o livro *Viagem* evidencia a interação entre o modernismo e as raízes simbolistas e portuguesas de Cecília Meireles. No artigo intitulado “Compreensão Portuguesa de Cecília Meireles”, o crítico literário português Fernando Cristóvão (1978) aponta a posição da crítica portuguesa quanto ao livro que levou a poeta a sua maturidade poética:

¹ É bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Viagem, obra de indiscutível valor poético, marcou, talvez por essa circunstância, um verdadeiro marco inicial de maturidade, avaliado pela crítica mais digna de crédito e pela própria poetisa [...]

É um facto, que muito nos apraz registrar, a prontidão com que a crítica portuguesa descobriu e compreendeu a obra de Cecília Meireles, antecipando-se à crítica brasileira, sem que para isso tenha contribuído significativamente o fator biográfico de ser ela descendente de açorianos e casada com um português (Cristóvão, 1978, p. 21).

Cristóvão ressalta que a crítica portuguesa reconheceu *Viagem* antes mesmo da crítica brasileira. Por isso, quando Cecília Meireles recebeu o Prêmio Olavo Bilac de Poesia da Academia Brasileira de Letras, em 1938, no Brasil, houve uma polêmica acerca dessa premiação, conforme explana Paola Maria Felipe dos Anjos: “O reconhecimento da autora como poeta no Brasil teria se dado apenas depois da polêmica da Academia Brasileira de Letras em torno da premiação de *Viagem* em 1938” (Anjos, 1996, p. 6). Anjos ainda afirma que “Mesmo assim esse livro foi publicado pela primeira vez em Portugal no ano de 1939” (Anjos, 1996, p. 6). Isso evidencia que, durante o período de escrita do livro (1929 a 1937), Cecília inscreveu o livro inédito e ainda não publicado no Brasil no Prêmio Olavo Bilac de Poesia e, somente após a premiação e a publicação em Portugal, houve a publicação do livro no Brasil. A primeira edição do livro foi publicada em Lisboa, pela editora Ocidente, em 1939. Já a segunda foi publicada pela Editora Global, em São Paulo, em 2012.

Debates surgiram no tocante ao livro *Viagem* e foram registrados no livro *A academia e a poesia moderna*, de Cassiano Ricardo (1939), e na *Revista Brasileira* (1938). O poema “Medida da Significação”, que faz parte do livro *Viagem*, foi citado pelo crítico Carlos Queirós, que comparou tal livro da poeta com os de outros autores, como Manuel Bandeira, Ribeiro Couto e Jorge de Lima. Cassiano Ricardo, Fernando Magalhães e Olegário Mariano fizeram parte da comissão julgadora dos trabalhos a fim de definir os critérios de avaliação, conforme argumenta Paola Maria Felipe dos Anjos:

A imprecisão de ambos os lados em definir os critérios de avaliação mostra, principalmente no que diz respeito ao dado nacional, como esse é um momento de discussão e formulação do que seria a literatura brasileira depois do movimento modernista, indicando que o momento já não era mais de ruptura, mas de definição da nossa literatura (Anjos, 1996, p. 10).

Cassiano defendeu a poesia de Cecília Meireles e, conseqüentemente, sua premiação por *Viagem*, pois afirma haver uma linguagem literária nacionalista. Desse modo, haveria uma originalidade que seria a verdadeira essência da poeta, a qual apresentaria uma nova visão do mundo na obra moderna, bem como sua época por uma perspectiva emocional e mental. Assim como Cassiano Ricardo, Mário de Andrade também defendeu a premiação de Cecília na Academia Brasileira de Letras:

A Academia é um mal necessário, embora, como fenômeno de cultura social, devesse ser um necessário bem. Cecília Meireles talvez coincida

comigo nesta pequena ternura pela Academia. E terá querido por isso elevar a coletividade acadêmica [notem que me refiro à coletividade acadêmica, pois que separadamente até existem bons escritores lá dentro], Cecília Meireles terá querido ternamente elevar a coletividade acadêmica, se sacrificando a si mesma em ser premiada pela Academia. E eis-nos diante da madrigalesca lição da maior 'sinuca' literária destes últimos meses: a Academia acaba de ser premiada por ter concedido um prêmio à poetisa Cecília Meireles (Andrade, 2012, p. 63).

Andrade ressalta que, em detrimento a esse prêmio recebido, a comunidade da Academia Brasileira de Letras conseguiu desobstruir os caminhos obscuros que impediam o florescer de Cecília na literatura brasileira, além de evidenciar a formosura de sua poesia. Mário de Andrade compreende que Cecília Meireles tem um dom raro e que a personalidade dela é transposta em consonância com a multiplicidade e autonomia literária. Em suma, Andrade enfatiza que os versos da autora eram o que lhes soavam aos ouvidos como os mais belos sons: "Cecília Meireles está numa grande plenitude da sua arte maior. Com *Viagem* ela se firma entre os maiores poetas nacionais." (Andrade, 2012, p. 137). Por outro lado, por mais que a Academia tenha concedido o prêmio à Cecília, é importante ressaltar que o impasse causado por essa inconsistência em relação à premiação deve-se ao fato de que houve certa influência dos períodos literários antepostos à produção poética da autora. Com isso, essas influências literárias refletiram na escrita de Cecília, conforme registra Fernando Cristóvão:

Mas nascer fora das previsões da historiografia e da crítica literárias instaladas, e ter a loucura poética dum caminho próprio não enquadrável no esquema relativo da estrutura reconhecida oficialmente, é delito passível de um desconhecimento mais ou menos teimoso, que só terminará quando uma crítica, também ela singular e não conformista, chamar a atenção para o escândalo do desconhecido de valores reais (Cristóvão, 1978, p. 20).

O crítico Andrade Muricy (1987) observa raízes simbolistas nas primeiras obras de Cecília Meireles e aponta, contudo, também haver certa dificuldade em assumir a posição na qual se encontraria essa obra. Já Antonio Candido e José Aderaldo Castello (1977) acreditam que Cecília trazia a herança simbolista em sua poesia modernista. No entanto, o crítico Fernando Góes (1960) identifica que *Viagem* está classificada como uma obra do pré-modernismo, mas não esclarece seus pensamentos a respeito dessa classificação. Enquanto o crítico Leodegário Amarante de Azevedo Filho (1970) acredita que, devido à veiculação da autora ao grupo de *Festa* e aos espiritualistas, fica evidente que houve uma antecipação ao período neomodernismo.

O crítico Darcy Damasceno (1987) é categórico ao dizer que *Viagem* foi a primeira obra que esteve além dos limites do modernismo brasileiro, tornando-a incompreendida por uma parte da crítica da época. Essa incompreensão, pode-se dizer, deriva da contemporaneidade da poeta, ou seja, é um traço de poeta contemporâneo. A relação de Cecília Meireles com o presente, com o seu tempo, era desconexa, por isso conseguiu observá-lo como um olhar diversificado. A poeta tinha uma relação de aproximação e

afastamento do seu tempo, consistindo de uma relação singular com ele. Dessa forma, havia uma vinculação entre o seu próprio tempo e o contemporâneo.

Nesse tempo cronológico pelo qual o poeta perpassa, compreende-se que existe um processo de transformação atrelado à urgência do aprendizado, entendida como intempestividade da qual o filósofo alemão Friedrich Nietzsche já discorria em sua filosofia. Isso é estudado por Francisco Moraes (2016) em seu artigo intitulado “A intempestividade da filosofia em Nietzsche”. Moraes compreende que, para Nietzsche, o caráter intempestivo consiste do presente, do contemporâneo, de ser: “[...] inteiro no presente, ser contemporâneo, significa justamente estranhar-se do presente, combatê-lo, a fim de permitir que deste último emergja o próprio futuro” (Moraes, 2016, p. 73). Dessa forma, a intempestividade está associada ao tempo presente, isto é, ver esse presente como o futuro, logo o futuro já é o próprio presente e já está nele. Por isso, pode-se dizer que Cecília Meireles, como poeta e autora/executora de um projeto estético, atribui à intempestividade à sua carreira poética mediante a relação que tinha com o presente, bem como com o olhar atento ao futuro.

Em seu tempo atual, Cecília Meireles tinha resistência a aderir aos movimentos literários, pois a poeta prezava por sua independência, entonando a perfeição na maestria da escrita de seus versos. Isso foi reconhecido por Mário de Andrade (2012), em *O Empalhador de passarinho*, e por Manuel Bandeira (1964), em *Apresentação da poesia brasileira*. Alfredo Bosi (1978), em *História concisa da literatura brasileira*, e Otto Maria Carpeaux (1960), em *Poesia intemporal*, atribuem à obra da autora uma linha intimista, além da complexa inclusão de sua poesia nesta evolução histórica da poesia brasileira. Todavia, Carpeaux acredita que a poesia ceciliana pode ser considerada pós-simbolista devido ao contexto histórico, pois, para ele, o simbolismo brasileiro não teria se consolidado. Desse modo, embora nos versos de Cecília Meireles estivessem traços simbolistas, isso não determina que a poeta tenha se enquadrado em um determinado período/movimento literário, uma vez que a sua poesia não delimita exatamente um modelo estético de seu tempo:

No quadro da poesia modernista, Cecília Meireles manteve sempre uma rara e solitária independência [...]. Essa independência certamente se nutria de uma completa fidelidade às raízes simbolistas de sua lírica, cujos ecos permanecem constantes ao longo dela, muito além das ligações com o grupo espiritualista da revista *Festa*, que lhe marcaram, com alguma ingenuidade, os primeiros versos (Arrigucci Júnior, 2008, p. 12-13).

No prefácio do livro *Pensamento e “lirismo puro” na poesia de Cecília Meireles* (2008), Davi Arrigucci Júnior (2008) esclarece que a obra Ceciliana rompe as ligações estéticas com os movimentos literários em detrimento da liberdade poética no contexto lírico em que se aprofunda, gerando diversidade e especificidade nos poemas que a compõem. Isso é apresentado nas poesias do livro *Viagem*, pois são poemas heterogêneos que desenvolvem a multiplicidade em suas formas poéticas juntamente com um sujeito transmutável, ao qual transmite uma persona poética.

Em *Viagem*, o eu lírico traça percursos poéticos através da relação de irmandade entre a natureza e a beleza do mundo, a ausência do sujeito e sua impermanência, e a compreensão do próprio existir do sujeito poético. Com isso, a transitoriedade é exposta mediante a passagem do tempo e a fugacidade da vida — que é o signo da viagem, ou seja, a viagem está ligada à interioridade do eu lírico e ao seu processo de transmutação construído pela questão do tempo. Percebe-se que Cecília Meireles apresenta temáticas diversificadas, entretanto ligadas à viagem, como é descrito no próprio nome da obra, e que traz o ato de se deslocar de um lugar para o outro, um percurso percorrido, que, para a poeta, destina-se ao fim.

Os 13 epigramas de *Viagem* apresentam-se como textos de aberturas de treze seções do livro, abordando temáticas trabalhadas nos poemas subsequentes. O “Epigrama nº 1”, cumpre a função de prefácio do livro, enquanto que o “Epigrama de nº 13” encerra e conclui essa viagem poética, como um posfácio. Nota-se que o intervalo dos epigramas e dos poemas, a viagem, a transitoriedade e o ofício poético é o que prevalece nas poesias. Por isso, esse ato de viajar é o que conduz o viajante numa dimensão existencial, como esclarece Juliane de Sousa Elesbão (2021, p. 144): “A grande questão da viagem é que ela conduz inexoravelmente à subjetividade; é sempre diante dela que acabamos por entender o que aprendemos de nós mesmos”. Logo, para Elesbão (2021, p. 144), “Cecília Meireles viajou para certificar-se do núcleo duro de sua personalidade (o eterno) estando em um real sem os seus rituais cotidianos (o efêmero)”.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Revista Brasileira**. Rio de Janeiro, 1938.
- ANDRADE, M. de. **O empalhador de passarinho**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- ANJOS, P. M. F. dos. **Cecília Meireles: o modernismo em tom maior**. 1996. 91 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária), Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- ARRIGUCCI JÚNIOR, D. Prefácio. In: GOUVÊA, L. V. B. **Pensamento e “lirismo puro” na poesia de Cecília Meireles**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. p. 12-13.
- AZEVEDO FILHO, L. A. de. **Poesia e estilo de Cecília Meireles**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.
- BANDEIRA, M. **Apresentação da poesia brasileira**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.
- CANDIDO, A.; CASTELLO, J. A. **Presença da literatura brasileira: modernismo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Diffel, 1977.

CARPEAUX, O. M. Poesia intemporal. *In*: CARPEAUX, O. M. **Livros na mesa**. Rio de Janeiro: São José, 1960. p. 203-209.

CRISTÓVÃO, F. Compreensão portuguesa de Cecília Meireles. **Colóquio/Letras**, Lisboa, n. 46, p. 20-27, 1978.

DAMASCENO, D. Poesia do sensível e do imaginário. *In*: MEIRELES, C. **Meireles Cecília: obra poética**, Rio de Janeiro: Aguilar, 1987. p. 21-47.

ELESBÃO, J. de S. Apontamentos sobre a poética de Cecília Meireles: entre o efêmero e o eterno. *In*: **Um livro de interpretação literária: vida e ficção**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2021. p. 143-157.

GÓES, F. Cecília Meireles. *In*: **Panorama da poesia brasileira: o pré-modernismo**. v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. p. 126-131.

MEIRELES, C. **Viagem**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2012.

MORAES, F. A intempestividade da filosofia em Nietzsche. **Enunciado**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 71-86, 2016.

MURICY, A. C. M. *In*: **Panorama do movimento simbolista brasileiro**. v. 3. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952. p. 200-202.

MURICY, A. **Panorama do movimento simbolista brasileiro**. 3 ed., São Paulo: Perspectiva, 1987.

RICARDO, C. **A academia e a poesia moderna**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1939.

O outro lado da linha: o infamiliar em “A hora da estrela”, de Clarice Lispector

The other side of the line: the uncanny in Clarice Lispector’s “A hora da estrela”

GUSTAVO LUÍS DE OLIVEIRA¹

Graduando em Letras - Tecnologias de Edição (CEFET-MG)

E-mail: 2001gustavo.luis@gmail.com

Resumo: Em *A hora da estrela*, de Clarice Lispector (1977), o narrador-personagem Rodrigo S. M., ao se deparar com a impactante história de Macabéa, uma nordestina emigrada no Rio de Janeiro, não vê outra possibilidade se não regurgitar a trama dessa inocente heroína que o corroe através das palavras, com intuito de simbolizar o real para lidar com essa figura. Uma característica singular dessa personagem é não pensar em outra vida, não pensar no outro lado da linha. Embora essa possa parecer uma simples trama, é também revelador de uma constante inquietante que circunda a heroína, que é o de *infamiliar* (*unheimlich*), que é o encontro de uma realidade infamiliar que também é, de certo modo, familiar. O objetivo do presente artigo é analisar o conceito de *infamiliar* de Freud (2019), perpassando pela figura do narrador Rodrigo S. M. e da heroína da história, Macabéa, no último romance de Lispector.

Palavras-chave: infamiliar; real; realidade; simbolização.

Abstract: In *A hora da estrela* by Clarice Lispector (1977), the narrator-character Rodrigo S. M., upon encountering the impactful story of Macabéa, a northeastern migrant in Rio de Janeiro, feels compelled to regurgitate the plot of this innocent heroine who consumed him through words, in an effort to symbolize the real to cope with this figure. A singular characteristic of this character is her lack of contemplation of another life, not thinking about the other side of the line. Although this may seem like a simple plot, it also reveals a constant unsettling that surrounds the heroine, that of the uncanny (*unheimlich*), which is the encounter with an unfamiliar reality that is also, in some way, familiar. The aim of this article is to analyze Freud’s (2019) concept of the *uncanny*, through the figures of the narrator Rodrigo S. M. and the heroine of the story’s heroine, Macabéa, in Lispector’s last novel.

Keywords: uncanny; real; reality; symbolization.

1 INTRODUÇÃO

[...] Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? Se antes da pré-pré-história já havia os monstros apocalípticos. Se esta história não existe, passará a existir. Pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos — sou eu que escrevo o que estou escrevendo [...]
(Clarice Lispector)

¹ Bolsista de Iniciação Científica do CNPq do projeto “Italo Calvino e o universo extra-humano”.

Em entrevista concedida em 1977 ao jornalista Júlio Lerner, da TV Cultura, Clarice Lispector (1920-1977), embora prefira não abordar em demasiado sobre a última novela publicada enquanto ainda era viva, quando o entrevistador lhe pergunta sobre qual o enredo da narrativa, responde: “É a história de uma moça tão boa que só comia cachorro-quente. A história não é isso só não é [também a história] de uma inocência pisada, de uma miséria anônima.” (Lispector, 1977, 19:40-20:07). Na época dessa entrevista, a escritora preferiu não revelar o nome da obra, no entanto revela que o livro tinha treze títulos. Essa novela foi publicada sob o nome de *A hora da estrela*, em 1977, pela editora José Olympio Editora.

Na obra escrita por Lispector (1977), não apenas o “sobre o que é dito” é importante, mas também o “como é dito”. Apesar de este ser um paradigma dentro da composição das obras literárias, aqui, torna-se importante devido à forma como o narrador-personagem clariciano, em um fluxo de consciência, redige a história. Com esse traço singular, *A hora da estrela* (2020) inicia-se com o narrador-personagem, Rodrigo S. M., que, ao se deparar com uma moça nordestina, cuja face revelava um sentimento de perdição, em uma rua na cidade do Rio de Janeiro (Lispector, 1977, p. 10), utiliza a escrita como meio de simbolizar o que o punge, isto é, regurgitar a sua infinidade que pensamentos que passa a emergi-lo após esse contato. Rodrigo demora a penetrar na história da personagem, uma vez que adentrar nessa outra margem o corrói e gera no narrador uma certa infamiliaridade.

Essa moça que impacta o narrador é Macabéa², a heroína da história, uma emigrada nordestina em terras fluminenses, datilógrafa em uma repartição — mesmo que não saiba datilografar —, que se alimenta apenas de cachorros-quentes e refrigerantes e divide o quarto em uma pensão com outras quatro moças. Assim como é dito na entrevista de Lispector, essa personagem é dona de uma inocência pisada; a educação dada pela tia não a permitia ir além de ações pragmáticas do “isso é isso”, em vez de “isso ou aquilo”. Dessa forma, a heroína em suas simples ações não ultrapassa a margem, mantendo-se em um limite da linha e apenas reflete sobre sua vida quando consulta uma cartomante, Madame Carlota, que diz a Macabéa que essa vive uma vida miserável (Lispector, 2020, p. 71) e, assim, após esse contato, transborda essa linha imaginária pouco antes de seu epítáfio.

Uma constante na produção literária clariciano é o sentimento de angústia e horror dos personagens quando se deparam com uma situação que os coloca fora da margem. Ana do conto “Amor”, do livro *Laços de família*, é um dos exemplos, já que, ao voltar das compras diárias que fazia à tarde, em um ônibus e se deparar com a imagem de um cego mascarando chicletes, uma ação algo banal, o mundo ao qual estava acostumada é quebrado e em uma nova seara adentra, isto é, na infamiliaridade. De mesmo modo, essa situação recorrente de ser posto para fora da linha ocorre com o narrador Rodrigo S. M. e com a personagem Macabéa.

² O nome de Macabéa tem origem nos Macabeus (martelos em hebraico), exército rebelde judeu que conquistou o controle de alguns territórios de Israel.

Esse fenômeno, em termos freudianos, pode ser resumido no conceito de *infamiliar*³ (*unheimlich*), isto é, quando a realidade é colocada à prova, suscitando a angústia e o horror, já que aquilo que costumava ser familiar torna-se infamiliar. O infamiliar é, então, “[...] tudo o que deveria permanecer em segredo, oculto, mas veio à tona” (Freud, 2019), uma vez que o “efeito de infamiliar” também está ligado à familiaridade, não são condições opostas.

O presente trabalho pretende analisar as nuances de Rodrigo S. M. e Macabéa na obra *A hora da estrela*, de Clarice Lispector (2020), a partir de um viés psicanalítico e sob a égide do conceito de *infamiliar* (*unheimlich*) de Sigmund Freud.

2 O TRAUMA DE RODRIGO S. M. E A CONSTRUÇÃO DO REAL

O narrador do último livro publicado em vida por Clarice Lispector, *A hora da estrela*, é Rodrigo S. M. Em um jargão típico da área dos Estudos Literários, pode ser classificado tanto como narrador autodiegético ou narrador-personagem. Nessa classificação, esse narrador seria aquele que conta as histórias utilizando a primeira pessoa e, no ato de narrar, o faz conhecendo ou fingindo conhecer, intimamente, os personagens objeto de suas histórias, os quais compõem o enredo (Santos; Oliveira, 2001, p. 6-7). Ou seja, esse tipo de narrador ao contar sob sua perspectiva os personagens, objetos de suas interpretações, simboliza assim o real de uma esfera particular, a qual é, por sua vez, uma representação do real, “[...] entendida como aquilo que é nomeado pela linguagem e pode, portanto, ser pensado e falado [...]” (Fink, 1998, p. 44).

Um grande exemplo na literatura brasileira é a célebre obra do movimento realista, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis (2019), publicada pela primeira vez em 1899, na qual o narrador, que dá título à obra homônima, tem uma visão unitária sobre os fatos, como, por exemplo, a suposta traição de sua esposa Capitu com Bentinho, o melhor amigo do narrador. Durante a narração, Bentinho, o Dom Casmurro, tenta persuadir o leitor a acreditar em sua interpretação do real, através daquilo que toma como verdade. É essa obra de Machado de Assis que faz com que a cultura popular se questione se a personagem Capitu traiu ou não o Bentinho. Mas, nesse livro e pelo tipo de narrador-personagem que conta o enredo e que, ao tomar a primeira pessoa para tentar narrar o real e simbolizá-lo através da linguagem, interpreta-se a relação de Capitu com o seu melhor amigo como uma traição, embora não haja provas, para além das peças que o texto contém.

Entretanto, retomando o foco ao narrador clariceano de *A hora da estrela*, Rodrigo S. M., esse depara-se com uma figura e heroína às avessas, a Macabéa, a qual apresenta ar e sentimento de perdição, em uma terra estrangeira diferente daquela em que cresceu e foi criada. Esse encontro perturbador é narrado no seguinte trecho:

Como é que sei tudo o que vai se seguir e que ainda desconheço, já que nunca o vivi? É que numa rua no Rio de Janeiro peguei no ar de relance

³ No Brasil, o conceito de *Unheimliche* de Freud foi traduzido como “estranho” (Imago, 1976), “inquietante” (Companhia das Letras, 2010) e “infamiliar” (Autêntica, 2019), sendo essa a escolhida como base para o presente trabalho.

o sentimento de perdição no rosto de uma moça nordestina. Sem falar que eu em menino me criei no Nordeste⁴. Também sei das coisas por estar vivendo. Quem vive sabe, mesmo sem saber que sabe. Assim é que os senhores sabem mais do que imaginam e estão fingindo de sonsos (Lispector, 2020, p. 10).

Rodrigo S. M., ao se deparar com essa figura, constrói o real, isto é, uma moça com sentimento de perdição em sua face. Então, houve um abalo sísmico durante o processo de captar esse real e simbolizá-lo através da palavra; a fim de perpassar por essa ferida que o punge, logo um trauma, utiliza a palavra para regurgitar a simples e potente história de Macabéa.

Diante do contato do narrador-personagem com Macabéa, a moça nordestina, ele adentra em um abismo e entra em contato com o *infamiliar*. Quando criança, Rodrigo S. M., se criou em terras nordestinas e, ali, conheceu uma realidade e população diferente da terra em que agora vivia. Contudo, ao tomar o ar de perdição da insólita figura de Macabéa, aquilo que estava recalcado na memória retorna para algo que é *familiar* (*heimlich*) e, ao mesmo tempo, *infamiliar* (*unheimlich*), por fazê-lo adentrar no fluxo contínuo das ideias.

É, pois, interessante a questão do ponto de vista dentro dessa obra de Clarice Lispector, haja vista que Macabéa com todas as suas particularidade e mazelas, silenciada muitas vezes pelos outros em uma “terra estrangeira” devido a sua posição é também silenciada em certa medida na narrativa — propositalmente, já que coube àquele que se petrificou ao olhar para Górgona a missão de contar a sua história: “Vai ser difícil escrever esta história. Apesar de eu não ter nada a ver com a moça terei que me escrever todo através dela por entre espantos meus [...]” (Lispector, 2020, p. 21). Aqui, nesse trecho, fica claro que o leitor não terá acesso à perspectiva de Macabéa, mas sim de um Outro, o Rodrigo S. M., que não a conhecia até então e nada tem a ver com a moça e que contará essa simples história, que também é reveladora de uma potência e da alienação dos nordestinos.

A singularidade como o narrador autodiegético do romance *A hora da estrela* (2020), Rodrigo S. M., e o modo como tece a realidade e a transpassa através das palavras, tornam essa obra de Clarice Lispector singular. Esse livro poderia contar apenas uma simples história de uma emigrada nordestina que é datilografia e que come cachorros-quentes todos os dias. No entanto, é com essa visão alheia e um expurgo do trauma que a história se constitui como uma das mais diferenciadas da Literatura Brasileira e um marco na carreira de Lispector.

No processo do real, simbolização e construção do real — a realidade —, o primeiro é *aquilo que ainda não foi simbolizado*, isto é, o real seria aquilo que existe antes da língua e da palavra, por assim dizer. E, no processo de simbolização do real e transportá-la para uma determinada língua, nem tudo é transformado em *sêma*, signos e, dessa

⁴ Essa obra de Clarice Lispector tem um forte caráter metalinguístico, uma vez que aqui é como se a autora se transmutasse por meio do narrador para abordar o processo de construção do livro, uma resposta à crítica que a considerava hermética e, também, uma forma de ressaltar seu período de infância que passou no Nordeste, já que, quando emigrada da Rússia, residira nessa região.

forma, esse restante seria o trauma, que seria uma fixação ou bloqueio (Fink, 1998, p. 44-45). Rodrigo S. M., portanto, enquanto narrador e personagem, a fim de dar conta do objeto do qual não tem piedade e faz o seu relato em uma perspectiva fria (Lispector, 2020, p. 11), o faz para adentrar naquilo que o feriu e/ou o traumatizou, isto é, a história da nordestina.

O narrador Rodrigo S. M. demora a adentrar na história de Macabéa. O espanto com a nordestina é tão grande que o faz tentar expor de algum modo, isto é, através da palavra. No entanto, para tanto, inicialmente narra sobre si e o porquê de necessitar da escrita para se sentir livre daquilo que o pungiu; simbolizando assim, através da palavra, aquilo que havia ficado recalcado na memória. A exemplo disso, temos a seguinte passagem sobre o processo de escrever:

É. Parece que estou mudando de modo de escrever. Mas acontece que só escrevo o que quero, não sou profissional — e preciso falar dessa nordestina senão sufoco. Ela me acusa e o meio de me defender é escrever sobre ela. Escrevo em traços vivos e ríspidos de pintura. Estarei lidando com fatos como se fossem as irremediáveis pedras de que falei [...] (Lispector, 2020, p. 15).

No trecho, o narrador Rodrigo S. M. professa acerca de sua mudança na escrita e, claro, sobre o porquê de estar escrevendo a história, já que, caso guarde apenas para si e não coloque para fora o afloramento que o breve encontro com a pobre nordestina, simbolizando as incumbências do real em alguma medida, ficará preso nessa história, se sentindo sufocado. Então, no processo de narrar, esse narrador-personagem escreve de modo a lidar com o trauma que foi decorrente desse simples encontro com uma simples moça, mas que é portadora de uma potência, de um engasgo e, é por essa razão, que ele tem de colocar para fora.

Rodrigo S. M., ao longo do processo de narrar e de escrever, de certa forma começa a se compadecer com a personagem Macabéa e sentir a sua falta, tal como na seguinte passagem: “[...] O médico me enjoou com sua cerveja. Tenho de interromper essa história por uns três dias. Nestes últimos três dias sozinho, sem personagens, despersonalizo-me e tiro-me de mim como quem tira uma roupa [...] E agora emerjo e sinto falta de Macabéa [...]” (Lispector, 2020, p. 63-64). Isto é, embora diga que não se afeiçoa com a história dessa inocente personagem, o narrador-personagem dessa história que simboliza o real para dar conta desse trauma, passa a se compadecer com a personagem, isto é, a se familiarizar com sua triste história — mesmo que o tenha colocado no campo do *infamiliar*.

3 O ENCONTRO DE MACABÉA COM O INFAMILIAR (UNHEIMLICH)

A pobre heroína, que faz Rodrigo S. M. ter um encontro com o *infamiliar* e, por conseguinte, traduzir a experiência e a ferida do real através da palavra escrita, é Macabéa. É uma alagoana órfã que imigra para o Rio de Janeiro, que trabalha como datilógrafa, mesmo sendo semianalfabeta, que divide o quarto com outras moças e que se alimenta diariamente de cachorros-quentes e refrigerantes. Vivia, então, uma vida

rotineira e pacata cuja possibilidade de passar para o outro lado da linha e, conseqüentemente, ter outras ambições e rotinas era quase nula, afinal, segundo a personagem, “isso é isso”.

Os pais de Macabéa haviam morrido quando ela era ainda criança no interior do Alagoas e, na infância, a tia beata passou a cuidar da sobrinha na capital alagoana, Maceió. Entretanto, a criação desse ser de ficção é de tal modo que, quando chegasse à idade adulta, não saísse do que era respeitável, portanto, uma autômata. Não à toa, a tia lhe batia para que, mais tarde, não se tornasse uma “vagabunda de rua” (Lispector, 2020, p. 25). Rodrigo S. M. professa então sobre os castigos que a menina recebia e a consciência dela sobre eles:

[...] As pancadas ela esquecia pois esperando-se um pouco a dor termina por passar. Mas o que doía mais era ser privada da sobremesa de todos os dias: goiabada com queijo, a única paixão na sua vida. Pois não era que esse castigo se tornava o predileto da tia sabida? A menina não perguntava por que era sempre castigada mas nem tudo se precisa saber e não saber fazia parte importante de sua vida (Lispector, 2020, p. 25).

O ambiente em que Macabéa cresceu e a educação que lhe foi dada não eram para que ela saísse da linha e transbordasse o convencional. Quando a tia de Macabéa a castigava e retirava sua sobremesa predileta, goiabada com queijo, a heroína do romance de Clarice não questionava sobre o porquê de estar sendo castigada, apenas recebia a punição, uma vez que, ao tomar essa consciência, poderia se rebelar de alguma forma. No entanto, a educação dada à personagem, que a limitava a uma determinada possibilidade de viver, não a fazia questionar a condição que a ela era imposta e “era assim mesmo”. Viver na linha era, portanto, viver na familiaridade daquilo que conhecia e continuaria a permanecer.

Apesar de Macabéa permanecer em uma zona branda, também subverte, a seu modo, a estrutura que vivia. Um exemplo marcante é a passagem quando a personagem mente para o patrão para poder faltar ao serviço, dizendo que arrancaria um dente e era muito perigoso. Mas, na verdade, Macabéa decidiu faltar ao serviço para descansar e experimentar pela primeira vez o sentimento de solidão e de estar só, já que as quatro Marias cansadas tinham ido trabalhar: “[...] Tinha um quarto só para ela. Mal acreditava que usufruía o espaço. E nem uma palavra era ouvida. Então dançou num ato de absoluta coragem pois a tia não entenderia. Dançava e rodopiava porque ao estar sozinha se tornava: l-i-v-r-e! [...]” (Lispector, 2020, p. 37).

Isto é, mesmo que vivesse a vida ao modo como os outros lhe ensinaram e no contexto de uma emigrada nordestina em uma terra diferente da qual foi criada e com pessoas diferentes, também conseguiria se rebelar e experimentar novas sensações como a solidão. Esse é, pois, um ponto interessante e o início de uma infamiliaridade em *A hora da estrela*, haja vista que estava acostumada apenas ao seu espaço que era destinado e nunca tinha ficado sozinha, por exemplo. Mas, a portadora de uma inocência infame dá início ao processo de estar livre e a um salto à consciência, mesmo que esse tópico chegue apenas mais tarde no enredo clariciano.

Associando-se essa personagem ao conceito de *infamiliar* (*unheimlich*), é possível notar uma semelhança, sobretudo, quando do momento próximo de seu epitáfio. Após Glória, sua colega de trabalho, usurpar o namorado de Macabéa, o Olímpico de Jesus, também nordestino e metalúrgico, recomenda a personagem Macabéa — talvez por remorso — que consulte uma cartomante a que tinha ido recentemente. E é após esse derradeiro encontro de Macabéa com Madama Carlota que a consciência ou a hora da estrela começa a inundar a linha que a personagem costumava viver.

Macabéa, ao chegar no consultório de Madama, viu que uma moça saiu chorando do consultório, onde as cartas eram tiradas. Entrando no consultório, antes de retirar as cartas, a taróloga conta acerca de sua trajetória de vida, pois, antes de se aventurar pelo mundo da misticidade, era pobre e trabalhava na zona como garota de programa. Após uma longa conversa com a heroína do enredo, a consulta finalmente se inicia e “[...] pela primeira vez [vir]ia [a] ter um destino [...]” (Lispector, 2020, p. 68). Pela primeira vez em sua vida, após anos de sua existência, Macabéa, pela voz de outro alguém, escuta a verdade sobre a vida que levava, que era infeliz.

É nessa consulta de Madama Carlota em que Macabéa se confronta com a infamiliaridade e a descoberta da consciência. O narrador-personagem de *A hora da estrela* (2020), Rodrigo S. M. vai dizer então: “Madama Carlota havia acertado tudo. Macabéa estava espantada. Só então vira que sua vida era uma miséria. Teve vontade de chorar ao ver o seu lado oposto, ela que, como disse, até então se julgava feliz.” (Lispector, 2020, p. 71). Então, o “efeito de infamiliar” começa a se manifestar em Macabéa. Esse *infamiliar*, de acordo com Freud (2019), seria:

A palavra alemã *unheimlich* [infamiliar] é, claramente, o oposto de *heimlich* [familiar], doméstico, íntimo, e nos aproximamos da conclusão de que algo seria assustador porque *não* seria conhecido e familiar. Mas, naturalmente, nem tudo que é novo e que não é familiar é assustador; a relação *não* é reversível. Pode-se apenas dizer que o que é inovador torna-se facilmente assustador e *infamiliar*, nem tudo o que é novidade é assustador. Ao novo e ao não familiar se deve, de início, acrescentar algo para torná-lo *infamiliar* (Freud, 2019, *e-book*).

Então, Macabéa, a inocente e potente heroína da história, ao saber da verdade sobre sua vida e também tomar a consciência acerca de seu destino, pela primeira vez através das cartas de Madama Carlota, manifesta o *infamiliar*, já que o real e a realidade que tinha até então sobre sua vida são colocados à prova, e uma nova euforia toma a sua vida que é, de uma certa forma, olhar para si mesma e descobrir que aquilo que tinha como verdade, mesmo que não manifeste de modo assustador, é ruído e, dessa forma, o *infamiliar* se manifesta em oposição ao seu senso comum. Ou seja, agora, é no outro ponto da linha que Macabéa é colocada ao olhar para si e ter a noção de que é infeliz e, portanto, transborda a margem.

Madama Carlota, ao perceber a reação de Macabéa, inventa um futuro feliz para esse ser de ficção, que ela conheceria um homem estrangeiro e se casaria com ele, além de dar um “feitiço” à personagem. Então, após sair da consulta e ligar com o desafio de atravessar a rua, uma nova Macabéa se firmava e imperava, pois “[...] Sentia em si uma

esperança tão violenta como jamais sentira tamanho desespero. Se ela não era mais ela mesma, isso significava uma perda que valia por um ganho [...]” (Lispector, 2020, p. 72). O mundo de Macabéa é desconstruído, afinal *o isso já não é mais o isso* e uma nova possibilidade de vida, uma infamiliaridade com um futuro, mesmo que alinhado a uma perda, faz com que a personagem se torne uma nova figura.

Entretanto, o estalar da estrela é um movimento efêmero, já que, ao atravessar essa rua, Macabéa é atropelada por uma Mercedes amarelo e morre, sem ter ninguém para socorrê-la. E, assim, Macabéa teve a sua hora da estrela, “[...] Pois é na hora da morte [que] a pessoa se torna brilhante estrela de cinema, é o instante da glória de cada um e é quando como no canto coral se ouvem agudos sibilantes.” (Lispector, 2020, p. 25).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Clarice Lispector transitava entre diferentes territórios devido às suas origens e ao lugar em que cresceu e se enraizou, isto é, entre as culturas eslava e brasileira, embora se firmasse apenas como brasileira. Em *A hora da estrela*, a sua última obra publicada em vida, o narrador-personagem Rodrigo S. M., ao entrar em contato com Macabéa e ter de utilizar a palavra para dar conta do real que o punziu, e a personagem que adentra um novo mundo após Madama Carlota lhe dizer que sua vida era, por deveras, infeliz, entram em uma zona desconhecida, uma zona da infamiliaridade.

Rodrigo S. M. é penetrado por um passado que estava recalcado — assim como Macabéa, por estar em outro território e longe da cultura em que crescera — ao sentir o sentimento de perdição da nordestina. O narrador de *A hora da estrela* (2020), ao lidar com a infamiliaridade diante do que Macabéa o suscitou, narra em um fluxo de consciência a história de Macabéa, a fim de lidar com o esse trauma que estava recalcado, isto é, com a linguagem o auxiliando a expor a sua história e a de Macabéa. Esse narrador, então, adentra na zona cinzenta da infamiliaridade a partir desse primeiro contato, que o punge e, embora se distancie no início, afeiçoa-se também com a história da moça nordestina.

Macabéa é, portanto, o retrato de uma inocência pisada ao mesmo tempo em que é dona de uma potência. Vivia apenas da forma como foi ensinada e da forma como pensava que as coisas deveriam ser, sem se desmarginalizar ou sair de linha — mas tudo tem sua primeira vez, assim como no episódio de quando falta ao serviço. O encontro com Madama Carlota a coloca em uma zona diferente com a qual estava acostumada, pois, ao ouvir de um Outro que sua vida é infeliz, toma consciência de si, e o futuro do qual não pensava passa a existir, mas de outra forma e em outro lado da margem.

A hora da estrela é, portanto, uma obra singular, tanto na obra clariciana quanto na literatura brasileira, devido à imensidão de fluxos de pensamento para o qual o leitor é transportado, para a zona do *infamiliar*, assim como Rodrigo S. M. e Macabéa.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. de. **Dom Casmurro**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

FINK, B. A função criativa da palavra: o simbólico e o real. *In: O sujeito laciano: entre a linguagem e o gozo*. Tradução de Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 43-53.

FREUD, S. **O infamiliar**. Tradução de Ernani Chaves e Pedro Heliodoro Tavares. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, *e-book*.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LISPECTOR, C. Amor. *In: Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2013.

LISPECTOR, C. Panorama com Clarice Lispector. Entrevistador: Júlio Lerner. São Paulo: TV Cultura, 1977. Disponível em: <https://youtu.be/ohHP112EVnU?si=OyI5Pitb3-fKnN4s>.

SANTOS, L. A. B.; OLIVEIRA, S. P. de. Sujeitos ficcionais. *In: Sujeito, tempo e espaço ficcionais: introdução à Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 01-41.

***Diva*, de José de Alencar: um romance de costumes que retrata a sociedade carioca oitocentista**

Diva, by José de Alencar: a social custom novel depicting nineteenth-century Rio de Janeiro society

RAFAEL CURTY RIBEIRO

Graduado em Letras (UFF)
E-mail: rafaেলcurty049@gmail.com

JOSÉ IGNACIO RIBEIRO MARINHO

Mestre em Letras (UFJF)
E-mail: josebrenatti@gmail.com

Resumo: O presente artigo, organizado em três seções, tem como objetivo investigar o impacto do Romantismo no Brasil e em sua literatura. A primeira seção discute o surgimento das narrativas românticas no país, com destaque para o romance de costumes e/ou urbano, que rapidamente ganhou popularidade entre os leitores brasileiros. A segunda seção analisa o papel do romancista José de Alencar, conhecido por sua vasta produção de romances, especialmente os de cunho urbano, ambientados na cidade e com personagens representativos da burguesia carioca. Por fim, a terceira seção realiza uma análise do romance de costumes *Diva*, de José de Alencar, com o propósito de oferecer uma visão da sociedade carioca do século XIX. O embasamento teórico deste estudo é fundamentado em autores como Candido (1981, 2002), Pereira e Gillies (2018), Costa e Santos (2021), Machado (2001), Marco (1993), Borges (2005), Silva (2011), Bastos (2015) e Rodrigues (2010).

Palavras-chave: Romantismo brasileiro; romance de costumes; sociedade carioca oitocentista; *Diva*; José de Alencar.

Abstract: This article, organized into three sections, aims to investigate the impact of Romanticism in Brazil and its literature. The first section discusses the emergence of romantic narratives in the country, with a focus on the urban or social novel, which quickly gained popularity among Brazilian readers. The second section analyzes the role of the novelist José de Alencar, known for his extensive production of novels, especially those with urban themes, set in the city and featuring characters representative of the Rio de Janeiro bourgeoisie. Finally, the third section provides an analysis of the social novel *Diva* by José de Alencar, with the purpose of offering an insight into 19th-century Rio de Janeiro society. The theoretical framework of this study is based on authors such as Candido (1981, 2002), Pereira and Gillies (2018), Costa and Santos (2021), Machado (2001), Marco (1993), Borges (2005), Silva (2011), Bastos (2015), and Rodrigues (2010).

Keywords: Brazilian Romanticism; social novel; 19th-century Rio de Janeiro society; *Diva*; José de Alencar.

1 INTRODUÇÃO

O século XIX foi um período de grandes transformações para o Brasil e isso decorre inicialmente pelo estabelecimento da corte portuguesa na cidade do Rio de Janeiro, em janeiro de 1808. O Rio de Janeiro vira o principal centro urbano do país, onde a corte portuguesa traz novos costumes para a cidade, renovando o ambiente, intensificando a presença de mulheres na vida pública, como em concertos, festas, bailes de gala, saraus, cassinos e jantares. De acordo com Antonio Candido, a partir de então, “foram permitidas as tipografias e imprimiram-se os primeiros livros, criou-se uma importante biblioteca pública, foi possível importar obras estrangeiras, abriram-se cursos e foram fundadas algumas escolas superiores” (2002, p. 9-10). Nessa época surgiram os primeiros jornais brasileiros, como o *Correio Brasiliense*.

Com a independência do país em 1822, surge uma vontade de autonomia literária, de o país ter uma literatura com características próprias, afastando-se das literaturas estrangeiras, pois, à época, éramos muito influenciados, como modelagem literária, pelas literaturas francesa, inglesa e especialmente portuguesa. O nacionalismo ganha impulso, a busca de uma identidade brasileira faz surgir o Romantismo no Brasil, que encontra um terreno fértil para o seu desenvolvimento. Segundo Antonio Candido:

[...] o Romantismo apareceu aos poucos como caminho favorável à expressão própria da nação recém-fundada [...] a noção de que no Brasil havia uma produção literária com características próprias, que agora seria definida e descrita como justificativa da reivindicação de autonomia espiritual (Candido, 2002, p. 18).

Os escritores brasileiros da época queriam assim renovar a literatura brasileira, dando a ela um toque original, afastando-se da literatura árcade que seguia modelos retóricos universais. Gonçalves de Magalhães publicou na revista *Niterói* um texto com o título *Discurso sobre a história da literatura brasileira*, destacando ser preciso criar para a literatura do Brasil “um caráter nacional pronunciado, que a distingua da portuguesa” (1980, p. 35). Antonio Candido destaca que os escritores brasileiros objetivavam

descrever costumes, paisagens, fatos, sentimentos carregados de sentido nacional, [...] liberta[ndo-se] do jugo da literatura clássica, universal, comum a todos, preestabelecida, demasiado abstrata — afirmando em contraposição o concreto, espontâneo, característico, particular (1981, p. 15).

A literatura romântica nascente no país queria buscar a “identidade brasileira”, para isso os escritores brasileiros deveriam dar destaque para a descrição da natureza local e seus costumes, realçando a figura do índio, o habitante primitivo (Denis *apud* Candido, 2002, p. 20). Antonio Candido (2002, p. 84) ainda diz que o Romantismo trouxe para a literatura brasileira o uso da linguagem mais natural, aproximada aos usos linguísticos da população em geral.

O marco inicial do movimento romântico no Brasil é o livro de poemas de 1936, *Suspiros poéticos e saudades*, de Gonçalves de Magalhães. Esse livro exalta as saudades da

pátria brasileira e as suas características referentes à natureza, além de incluir características do Romantismo ao longo dos poemas. Nos anos seguintes foram publicadas inúmeras obras de escritores brasileiros do Romantismo, tanto na poesia como na prosa. Na poesia romântica brasileira tiveram destaque Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Fagundes Varela, Casimiro de Abreu, Sousândrade e Castro Alves. Enquanto na prosa, destacaram-se José de Alencar, Bernardo Guimarães, Joaquim Manuel de Macedo, Manuel Antônio de Almeida, Visconde de Taunay, Franklin Távora e Maria Firmina dos Reis.

Entre as principais características do Romantismo brasileiro, destacam-se: o nacionalismo; a exaltação do “eu” e da natureza brasileira; idealização do herói, da mulher e do amor; fuga da realidade; sentimentalismo exacerbado; indianismo; e preocupação com a realidade social, ganhando forças ideias abolicionistas e republicanas que foram expressas nas obras literárias.

A poesia e a prosa do Romantismo brasileiro podem ser divididas em três grupos, fases ou gerações: a primeira é a indianista e nacionalista; a segunda é a ultrarromântica, também conhecida como “mal do século” ou byroniana; e por fim a condoreira ou hugoana. A prosa do Romantismo no Brasil também apresenta quatro tendências: o romance indianista; urbano; regionalista e histórico. Um dos mais memoráveis escritores da prosa do Romantismo brasileiro foi José de Alencar que escreveu diversos romances que se encaixam nas quatro tendências da prosa romântica do país.

Este artigo tem por objetivo geral apresentar como o romance de costumes brasileiro, nascente no movimento literário do Romantismo, traçava um retrato da sociedade carioca dos anos 1800, tomando como base para análise a narrativa *Diva*, de José de Alencar. Os objetivos específicos a delimitar-se neste trabalho são: discutir como a prosa do Romantismo surgiu no Brasil; definir o que é um romance de costumes e/ou urbano; demonstrar como os romances de costumes influenciavam e retratavam a sociedade da época; mostrar como José de Alencar ganhou destaque pelos seus romances urbanos; e analisar o romance *Diva* como um retrato da sociedade carioca da metade do século XIX.

O trabalho contará com uma revisão bibliográfica de autores que abordam os seguintes temas: Romantismo brasileiro; romances de costumes; José de Alencar e suas obras. Os autores visitados para compor a pesquisa são: Antonio Candido (1981, 2002), Pereira e Gillies (2018), Machado (2001), Marco (1993), Silva (2011), Borges (2005), Costa e Santos (2021), Bastos (2015) e Rodrigues (2010). Aliado à revisão bibliográfica, será realizada uma análise do romance *Diva*, de José de Alencar, destacando trechos de relevância para traçar, com base nos personagens, enredo, cenários, comportamentos e hábitos apresentados na narrativa como era a sociedade carioca oitocentista.

2 O ROMANCE DE COSTUMES E/OU URBANO

As obras literárias em prosa que inicialmente começaram a circular no Brasil eram traduções de romances estrangeiros, especialmente romances franceses, que eram publicados de forma seriada em revistas e jornais da época. Aos poucos, os escritores brasileiros, tomados por um sentimento nacionalista, que Antonio Candido definia

como “escrever sobre coisas locais” (2002, p. 35), começaram a escrever seus próprios romances. Candido enfatiza a importância da narrativa ficcional em prosa como a “[...] maneira mais acessível e atual de apresentar a realidade, oferecendo ao leitor maior dose de verossimilhança e, com isso, aproximando o texto da sua experiência pessoal” (2002, p. 35-36). Ainda consoante Candido, considera-se *O filho do pescador* (1843), de Antônio Gonçalves Teixeira e Sousa, como o primeiro romance brasileiro. Entretanto, o primeiro romance de êxito de público no Brasil foi *A moreninha* (1844), de Joaquim Manuel de Macedo. Esse romance é, segundo Candido (2002, p. 37), uma despreziosa narrativa de costumes que retrata a vida de pessoas da alta sociedade da época, quatro estudantes de medicina que passam um final de semana numa ilha. Essa obra é uma típica narrativa folhetinesca que era publicada capítulo por capítulo em jornais para o público da época acompanhar. Grande parte dos romances do Romantismo brasileiro foram publicados inicialmente em formato de folhetins. Segundo a explicação de Maria Arisnete Câmara de Moraes (2006), os folhetins tinham:

[...] um lugar privilegiado: o rodapé do jornal, geralmente de primeira página, destinado ao entretenimento, com a finalidade de atrair leitores e leitoras. O folhetim contribuiu fartamente para construção dessa sociedade letrada e divulgação dos impressos. Ou seja, o romance fatiado que o jornal publicava diariamente, garantia o sucesso do jornal e do escritor, que antes de transformar seus textos em livro tinha sua obra divulgada em capítulos, com bastante sucesso (Moraes *apud* Pereira; Gillies, 2018, p. 190).

O público leitor dos romances, que inicialmente eram publicados em folhetins para depois serem transformados em livros, era formado basicamente por estudantes e mulheres da aristocracia. Ubiratan Machado chama atenção para:

Com raras exceções, as mulheres nascidas até a década de 1830 foram quase todas analfabetas. Só na metade do século XIX, encontra-se um grande número de mulheres alfabetizadas. Na Corte, sobretudo, surgem excelentes colégios femininos, que além de “prezadas para o sexo frágil” [...] aprimoraram também o gosto pelas artes e pela literatura (Machado, 2001, p. 40).

De acordo com Moraes, as mulheres seriam o público a conquistar, “o público que emergia na sociedade” (*apud* Pereira; Gillies, 2018, p. 190). Machado salienta que “os escritores sentem a força crescente das mulheres como público leitor e escrevem para elas, cortejam-nas [...]” (2001, p. 41). Dessa forma, os escritores brasileiros precisavam e procuravam cativar esse público leitor que despontava na sociedade oitocentista.

Um tipo de romance que teve destaque nessa época foi o de costumes, também chamado de romance urbano. O romance urbano e/ou de costumes pretendia narrar a vida na cidade, com personagens típicos citadinos. Antonio Candido destaca que:

O que mais atraiu o leitor daquele tempo em matéria de romance parece ter sido o de costumes, no qual ele encontrava a vida de todo o dia, sem

prejuízo dos lances romanescos que eram então indispensáveis. O brasileiro parecia gostar de ver descritos os lugares, os hábitos, o tipo de gente cuja realidade podia aferir, e que por isso lhe davam a sensação alentadora de que o seu país podia ser promovido à esfera atraente da arte literária (Candido, 2002, p. 37).

Os romances de costumes do século XIX eram ambientados especialmente na cidade do Rio de Janeiro, por ser a cidade da corte e uma cidade portuária. A cidade tinha um grande movimento de pessoas de diferentes classes da sociedade carioca e de diferentes lugares, circulação de mercadorias e ideias que se tornaram inspiração de escritores da época para compor seus romances.

Esse tipo de narrativa romântica conta geralmente uma história de amor, ao mesmo tempo que apresenta o estilo de vida da elite burguesa na cidade no período do Segundo Reinado. A prosa urbana era caracterizada por ter um herói e uma heroína, normalmente um rapaz e uma moça donzela de boas condições sociais, que tem que vencer obstáculos para concretizar seu amor, tendo geralmente um final feliz por meio do casamento. Os temas abordados nesses romances são amor, família, comportamento, moralidade, regras de etiqueta, casamento, interesse financeiro e padrões de masculinidade e feminilidade. Valdeci Rezende Borges destaca que para o notável romancista José de Alencar:

O espaço urbano carioca ofereceu ao escritor seus temas, problemas e personagens; abrigou-os, deu-lhes variadas possibilidades de vivenciar experiências, as quais, para as pessoas do período anterior, eram totalmente estranhas. Por ele, deslocaram-se, a ele voltaram os seus olhares e atenções, sobre ele conversaram, sentiram e agiram. O levantamento da localização das residências de alguns personagens e do seu deslocamento pelo espaço citadino permite reconstruir uma cartografia da cidade e delimitar usos e ocupações da zona urbana (Borges, 2005, p. 122).

No romance urbano ganham destaque os personagens da cidade, em especial os personagens femininos que despontam na literatura ganhando espaço de protagonismo nas obras. O romance urbano retrata a mulher de forma idealizada, como um modelo a ser seguido, embora muitas vezes também apresentasse traços da estética realista. De acordo com Ana Carolina Eiras Coelho Soares (2010), o objetivo desses romances eram

[...] ensinar às leitoras as maneiras de pensar e se comportar adequadas à nova conjuntura social e política vivida em meados do século XIX. Seus romances representavam mulheres compreendendo o mundo e a si mesmas a partir das sensações e dos sentimentos, classificando suas atitudes e comportamentos em uma escala quantitativa de felicidade. O risco da inadequação seria sempre a infelicidade da personagem (Soares *apud* Pereira; Gillies, 2018, p. 191).

Essas literaturas pedagógicas femininas buscavam moldar as mulheres da alta burguesia, apresentando um tipo de comportamento ideal feminino a ser seguido pelas mulheres oitocentistas de alta classe social. Nesse período, o patriarcalismo imperava na sociedade, tendo as mulheres que se encaixarem em um modelo ideal de mulher submissa à figura masculina. Moraes enfatiza que “o tipo de mulher que os escritores representavam constituía o padrão a ser conquistado. Mulher branca, aristocrática e bela. Era esta leitora que se pretendia formar e que se buscava através do livro e do jornal” (apud Pereira; Gillies, 2018, p. 191). Além do público feminino da burguesia carioca, outros leitores desse tipo de romance eram rapazes que seguiam os hábitos da corte e profissionais liberais.

Os romances de costumes retratavam em sua maioria o luxo e a vida da burguesia fluminense, dando destaque em suas páginas para eventos de pompa como: festas, bailes, saraus, serões, jantares, reuniões, idas ao teatro e cassinos. A vida noturna carioca ganha grande destaque nas narrativas de costumes. O foco desses romances era mostrar os comportamentos e interesses da alta classe social da corte, sem deixar de fazer uma crítica sutil ao capitalismo e os hábitos muitas vezes hipócritas da burguesia. Para isso, esse tipo de romance usava uma linguagem mais acessível, ou seja, de fácil entendimento e sem rebuscamentos.

A cidade como cenário principal dessas narrativas aparece referenciando a topografia da capital do Rio de Janeiro do século XIX, com suas ruas, logradouros, teatros, cassinos, salões de baile, comércios, edifícios, casas luxuosas e jardins. Aparecem como ambientação nos romances urbanos a Rua do Ouvidor, a Floresta da Tijuca, a Praia do Flamengo, a Rua de Matacavalos, dentre outros locais. As transformações provocadas pela urbanização e destruição de ambientes naturais muitas vezes aparecem em algumas narrativas. Também apresenta a moda de vestimentas, com tecidos de luxo e roupas muitas vezes importadas da França, além de artigos e futilidades da época, como charutos, perfumes, maquiagens e joias.

3 JOSÉ DE ALENCAR: O PAI DO ROMANCE BRASILEIRO

José Martiniano de Alencar, conhecido no campo literário e além dele como José de Alencar, nasceu em 1º de maio de 1830, em Messejana, estado do Ceará. O escritor morreu vítima de tuberculose, em 12 de dezembro de 1877, no bairro da Tijuca, Rio de Janeiro. O autor era apaixonado pela leitura e era admirador de autores estrangeiros, como Victor Hugo, Chateaubriand, Balzac, Dumas e Vigny, além do romancista brasileiro Joaquim Manuel de Macedo.

Durante a sua vida, Alencar atuou como advogado, político, jornalista e escritor romântico. Como jornalista, começou a atuar escrevendo para o *Correio Mercantil*, com as crônicas de *Ao correr da pena*, que misturavam jornalismo e literatura, com crônicas leves que tratavam do cotidiano da vida cidadã; depois, ocupou o cargo de redator do *Diário do Rio de Janeiro*, em 1856. Nesse jornal, Alencar fez sua estreia como romancista no final do ano de 1856, publicando o seu primeiro romance, *Cinco minutos*, que saiu em formato de folhetins diários. A partir de então, José de Alencar não parou mais de escrever.

Ao longo de sua vida dedicada à literatura, escreveu diversos gêneros como: romances, peças teatrais, crônicas, autobiografia intelectual, críticas e polêmicas. Mas foi como romancista que ele ficou famoso, escrevendo ao todo 18 títulos de romances. Sua obra romântica costuma ser dividida por muitos críticos literários em quatro tipos de romances: indianista; urbano; regionalista e histórico. Alencar escreveu três romances indianistas durante sua carreira literária: *O guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874). Ao todo foram quatro romances regionalistas: *O gaúcho* (1870), *O tronco do ipê* (1871), *Til* (1872) e *O sertanejo* (1875). Seus romances históricos foram: *As minas de prata* (1865 e 1866), *Guerra dos mascates* (1871 e 1873) e *Alfarrábios* (1873). A sua produção mais vasta foram os romances urbanos: *Cinco minutos* (1856), *A viuvinha* (1857), *Lucíola* (1862), *Diva* (1864), *A pata da gazela* (1870), *Sonhos d'ouro* (1872), *Senhora* (1875) e *Encarnação* (1893 - obra póstuma).

Alencar foi um destaque na prosa do Romantismo brasileiro e é considerado por muitos críticos literários como “o pai do romance brasileiro”. Ele procurou explorar o Brasil em sua arte literária, seja em aspectos urbanos ou rurais, em relação ao passado do Brasil como Colônia e o seu presente, além de explorar os aspectos primitivos do país em seus romances indianistas. O romancista coloca como cenários de seus enredos a vida urbana, a vida na zona rural e a vida na selva. Valeria de Marco destaca que José de Alencar queria

[...] compor histórias que se espalhassem na boca do povo para constituir a memória da nação, para forjar imagens que nos explicassem e diferenciassem, nutrindo nossa fantasia. As páginas de sua obra vão traçando um percurso no tempo e no espaço, oferecendo-nos nossos heróis e seus feitos, diversas regiões, cada uma com seu modo de vida e sua paisagem (Marco, 1993, p. 17).

José de Alencar foi um observador da sociedade carioca de sua época, comentando e escrevendo em jornais os diversos acontecimentos da vida na sociedade da época, no que tange aos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. Isso foi essencial para a composição de seus romances urbanos e/ou de costumes em que o painel da vida burguesa fluminense aparece com destaque. Antonio Candido observa que a obra de Alencar é

[...] bastante ambiciosa. A partir de certa altura, Alencar pretendeu abranger com ela, sistematicamente, os diversos aspectos do país no tempo e no espaço, por meio de narrativas sobre os costumes urbanos, sobre as regiões, sobre o índio. Para pôr em prática esse projeto, quis forjar um estilo novo, adequado aos temas e baseado numa linguagem que, sem perder a correção gramatical, se aproximasse da maneira brasileira de falar. Ao fazer isso, estava tocando o nó do problema (caro aos românticos) da independência estética em relação a Portugal. Com efeito, caberia aos escritores não apenas focalizar a realidade brasileira, privilegiando as diferenças patentes na natureza e na população, mas elaborar a expressão que correspondesse à diferenciação linguística que

nos ia distinguindo cada vez mais dos portugueses, numa grande aventura dentro da mesma língua (Candido, 2002, p. 56-57).

Segundo Antonio Candido, as obras alencarianas vão desde a narrativa banal sobre moças virgens e virtuosas que se casam com homens de valores familiares, até enredos com força realista “nas quais não apenas traça com o devido senso da complexidade humana o comportamento e o modo de ser de homens, e sobretudo mulheres, mas revela por meio deles certos abismos do ser e da sociedade” (2002, p. 57). José de Alencar, apesar de apresentar a idealização romântica em maioria de suas obras, também analisava os relacionamentos interpessoais e os comportamentos individuais dos personagens de suas narrativas em relação ao meio onde habitavam, possibilitando que o leitor pudesse examinar e entender a sociedade como ela realmente era na época.

Os romances urbanos de José de Alencar buscavam retratar e questionar o modo de vida na corte, na capital fluminense. O escritor traz em seus enredos os costumes da sociedade burguesa misturados com histórias de amor e casamento, apresentando diversos tipos de pessoas que habitam a corte, como: advogados, servidores públicos, bacharéis, médicos, comerciantes, fazendeiros, capitalistas, moças e mulheres ricas da corte, rapazes de posses e estudantes. Outros tipos sociais também figuram em suas obras, como as prostitutas, que aparecem com o papel de protagonista no romance *Lucíola* e em sua peça teatral *As asas de um anjo* (1958).

A obra de José de Alencar demonstra uma preocupação do autor com a psicologia de seus personagens, principalmente as figuras femininas. O autor queria conquistar o público leitor feminino que despontava na metade dos anos oitocentos, por isso as personagens femininas estão bastante presentes em seus romances, principalmente nos romances urbanos que ganham o papel de protagonistas. Bastos (2015, p. 22) ressalta que a figura feminina alencariana “procede de modo inusual em relação aos padrões vigentes” na sociedade da época. Rodrigues (2010) vai ao encontro disso ao destacar que as mulheres das narrativas alencarianas são mais evoluídas quando comparadas à autonomia da mulher real do século XIX, que vivia em uma sociedade machista e moralista. As mulheres das obras de Alencar, apesar de serem idealizadas como puras e de costumes recatados, habitam em seu interior personalidades fortes, agindo como donas da própria vida. Alguns de seus romances urbanos são referidos por ele próprio como “perfis de mulheres”, como são o caso dos romances: *Lucíola*, *Diva* e *Senhora*. Costa e Santos observam que:

Esses três romances têm em comum as relações de conflito e reparação que ocorrem ao longo do enredo, abordando questões como amor, família, moralidade, comportamento e, claro, marcadores de gênero do período, como os padrões de masculinidade e feminilidade, bem como as funções sociais de cada sexo, especialmente quando se tratava de uma classe social abastada (Costa; Santos, 2021, p. 266).

A prosa alencariana urbana e/ou de costume almeja levar o leitor a ter uma visão crítica e reflexiva sobre as relações humanas e os comportamentos da alta sociedade do Rio de Janeiro, do século XIX. Seus romances demonstram que muitas

vezes nessa sociedade era muito mais valorizado “ter” do que “ser”, em que os bens materiais e recursos financeiros eram mais valiosos que os sentimentos e as relações.

4 *DIVA*, COMO UM RETRATO DA SOCIEDADE CARIOCA OITOCENTISTA

Diva é um típico romance urbano e/ou de costumes, de José de Alencar, publicado em 1864, no formato de folhetim, no jornal *Diário do Rio de Janeiro*, alcançando grande sucesso, principalmente entre o público feminino da alta sociedade fluminense. Essa obra é um romance epistolar, escrito através de uma carta, um “volumoso manuscrito” (2021, p. 6). O remetente da carta é o médico Augusto Amaral que escreve ao amigo, Paulo, considerando-se que se conheceram em uma viagem de navio do Rio de Janeiro a Pernambuco. Ao chegar em Recife, Augusto despede-se de Paulo e parte rumo à Europa para fazer “o estágio quase obrigatório dos jovens médicos brasileiros” em Paris (2021, p. 5). Paulo já é um personagem apresentado por José de Alencar na narrativa *Lucíola* (1862), em que atua como protagonista e narrador da história. Entretanto, esse novo romance não é uma continuação de *Lucíola*, porque ela se encerra na própria obra, tendo em comum apenas que o narrador dessa obra torna-se amigo do narrador de *Diva*.

O prólogo de *Diva* é feito por Paulo, que relata à senhora G. M. a trama amorosa que Augusto, seu amigo, viveu com Emília Duarte. Paulo destina a G. M. o manuscrito de seu amigo para que ela atribuisse um título e publicasse na forma de livro: “O manuscrito é o que lhe envio agora, um retrato ao natural, a que a senhora dará, como o outro, a graciosa moldura” (2021, p. 6).

Esse romance de José de Alencar é o segundo “perfil de mulher” que ele publica, referindo-se ao perfil da personagem feminina, Emília, uma moça pertencente à burguesia carioca, com o temperamento instável e muito “mimada” pelos familiares. Paulo, no prólogo do romance, dirige-se à senhora G. M., dizendo: “Envio-lhe outro perfil de mulher, tirado ao vivo, como o primeiro” (2021, p. 5). No entanto, Paulo garante que esse perfil de mulher que ele envia à senhora pode ser lido por qualquer pessoa, por se tratar de um amor puro, dizendo: “Deste a senhora pode sem escrúpulo permitir a leitura à sua neta” (2021, p. 5). Enquanto o primeiro “perfil de mulher” do romance *Lucíola*, enviado por ele à G. M., era uma história de amor com uma prostituta, considerado um amor imoral para época, não sendo bem visto e não podendo ser lido por moças inocentes. No primeiro capítulo da obra *Lucíola*, Paulo escreve à senhora G.M., dizendo:

Não o fiz, porque vi sentada no sofá, do outro lado do salão, sua neta, gentil menina de 16 anos, flor cândida e suave que mal desabrochava à sombra materna. Embora não pudesse ouvir-nos, a minha história seria uma profanação na atmosfera que ela purificava com os perfumes da sua inocência [...].

Desculpe, se alguma vez a fizer corar sob os seus cabelos brancos, pura e santa coroa de uma virtude que eu respeito. (Alencar, 2020, p. 7-8).

O narrador dessa história é Augusto Amaral, que narra em 1ª pessoa para Paulo a sua história de amor com Emília, dirigindo-se a ele em diversos momentos na narrativa, como em: “Acreditas, Paulo, que esse moça que te descrevi fosse Emília, a menina feia e desgraciosa que eu deixara dois anos antes?” (2021, p. 18) e “Pensava ter concluído esta carta, mas não, Paulo!” (2021, p. 100). Dessa forma, a história é contada pelo ponto de vista de Amaral e sua subjetividade sobressai acima das demais personagens, sendo a narrativa focada somente no enlace amoroso do próprio narrador-personagem com Emília.

A narrativa do romance se inicia em 1855 e transcorre na cidade do Rio de Janeiro, onde vivia a corte e as pessoas mais ricas do Brasil. Emília, nessa época, tinha 14 anos quando Augusto Amaral a viu pela primeira vez. Augusto era médico recém-formado e muito amigo de Geraldo, irmão de Emília. Nessa época, Emília fica muito doente: “A menina ardia em febre desde a véspera, queixando-se de fortes pontadas sobre o coração” (2021, p. 11). Geraldo, a mando de seu pai, senhor Duarte, procura Amaral e o manda a sua casa para cuidar de sua irmã. Emília não permite que o médico a toque por ter tido uma educação muito severa, dificultando-o, assim, a cuidar de sua doença. Passa-se um mês e Augusto finalmente consegue salvar a vida de Emília, mas não aceita nenhuma recompensa do senhor Duarte, dizendo:

Meu primeiro doente foi pra mim como um primeiro filho. As emoções que senti lutando com a moléstia, as angústias por que passei nas suas recrudescências, o desespero de minha fraqueza nesses momentos, um pai os deve compreender.

Essas emoções só podiam ter uma recompensa. Foi a pura e santa alegria de restituir a vida querida, que me fora confiada. Substituí-la por outra, não seria generoso de sua parte, senhor Duarte (Alencar, 2021, p. 15).

Após a recuperação de Emília, Augusto parte em viagem para a Europa. Ao voltar da viagem dois anos depois, o médico reencontra Emília que o trata mal: “Fulminou-me com um olhar [...]” (2021, p. 18). A partir de então, os dois vivem um jogo amoroso no qual Augusto é constantemente humilhado por Emília. Tudo começa a mudar quando Augusto mostra interesse em ajudar uma menina órfã, pedindo como pagamento ao senhor Duarte por ter salvado a vida de Emília uma pequena quantia para enviar a menina ao recolhimento e fazer-lhe um pequeno dote. Logo, Emília e sua tia, dona Leocádia, chamam Augusto para jantar através de um convite escrito pela moça. O médico e a moça começam a se aproximar depois desse jantar, mas ela mostra-se com “uma variação incompreensível” (2021, p. 73), deixando bem claro que não o ama, sendo somente uma amiga.

Os personagens desse romance são pessoas típicas da burguesia carioca da metade do século XIX. O senhor Duarte, pai de Emília e Geraldo, é um típico negociante com grande fortuna que vivia em uma casa luxuosa e participava com a família das convenções sociais da burguesia. Ele era viúvo e vivia com seus dois filhos e sua irmã, dona Leocádia. Duarte era um homem com bom coração, sempre preocupado com a família, principalmente com Emília. O romance o apresenta como um:

[...] homem, que representa na família um papel importante pela sua nualidade, é negociante; trabalhou a vida toda para enriquecer; depois de rico só vive para ser milionário.

Essa febre nele não é ambição, mas destino. Quer a riqueza para seus filhos e parentes [...]. Nunca até hoje o senhor Duarte admitiu a menor alteração em seu sistema de vida, e nos hábitos do homem pobre e laborioso que fora.

A riqueza não o fez melhor nem pior; mudou de fortuna, não mudou de caráter, nem de sentimentos.

[...] tem Duarte dessas naturezas essencialmente mercantis, que nascem predestinadas para o negócio, e só respiram livremente na atmosfera do armazém. [...]

Duarte ama sua família e estima seus amigos com sinceridade, mas passivamente, sem iniciativa. Capaz de qualquer sacrifício que exijam dele [...]. Não oferece, mas também não recusa seu dinheiro, como sua amizade (Alencar, 2021, p. 12-13).

Outra parte da família do senhor Duarte apresentada na narrativa é a família de dona Matilde, que é casada com um irmão de Duarte. O marido de Matilde “vive constantemente na fazenda, trabalhando para tirar dela os avultados rendimentos necessários ao luxo que a família ostenta na corte” (2021, p. 19). Matilde é descrita como: “Ainda moça, bonita e muito elegante” (2021, p. 19). Matilde é mãe de Julinha:

A prima e companheira de infância de Emília era uma moça muito galante, parecia-se com a mãe somente no rosto: o talhe não o tinha, nem alto nem esbelto, mas admiravelmente torneado.

Julinha nunca foi loureira [...]. Mas educada na sala, aos raios da galanteria materna, perdera cedo o casto perfume. Desde menina habituou-se a ser mimada ao colo e beijada por quantos frequentavam a casa.

Deus a tinha feito minimamente boa e compassiva [...] ela não soube recusar o amor e as carícias [...]. Suas feições eram sempre sinceras e leais; nunca traiu nem por pensamento o seu escolhido [...] (Alencar, 2021, p. 23-24).

Emília, a protagonista do romance, quando tinha 14 anos, “era uma menina muito feia”:

[...] mas de fealdade núbil que promete a donzela esplendores de beleza.

[...] um monstrinho.

Seu crescimento fora muito rápido; tinha já altura de mulher em talhe de criança. Daí uma excessiva magreza [...].

Não parava por aí a fealdade de pobre Emília. A ósea estrutura do talhe tinha nas espáduas, no peito e nos cotovelos, agudas saliências, que davam ao corpo uma aspereza hirta. Era uma boneca, desconjuntada amiúdo pelo gesto ao mesmo tempo brusco e tímido.

Como ela trazia a cabeça constantemente baixa, a parte inferior do rosto ficava a sombra. A barba fugia-lhe pelo pescoço fino e longo; faces, não as tinha; a testa era comprida sob as pastas batidas do cabelo, que repuxavam duas tranças compridas e espessas.

Restava apenas uma nesga de fisionomia para os olhos, o nariz e a boca. Esta rasgava a maxila de uma orelha à outra. O nariz romano seria bonito em outro semblante mais regular. Os olhos negros e desmedidamente grandes afundavam na penumbra do sobrolho sempre carregado, como buracos pelas órbitas (Alencar, 2021, p. 7-8).

Passados dois anos, Augusto, ao rever Emília, nota que ela está totalmente diferente da última vez que a viu. Assim como ocorre no conto de fadas *O patinho feio* (1843), do dinamarquês Hans Christian Andersen, Emília deixa de ser feia e desconjuntada e torna-se “o ideal da Vênus moderna, a diva dos salões, como Fídias tinha criado o tipo da Vênus primitiva” (2021, p. 20). Dessa forma, é explicado o título do romance, porque Emília transforma-se em uma diva, uma deusa dos salões cariocas: “[...] e a deusa dele atravessava com gesto olímpico a via-láctea dos salões resplandecentes. Seu passo tinha o sereno deslize, que foi o atributo da divindade; ela movia-se como o cisne sobre as águas, por uma ligeira ondulação das formas” (2021, p. 58). Ela já não era mais um “patinho feio”, sendo descrita pelo narrador-personagem como:

[...] estátua de moça.

Era alta e esbelta. Tinha um desses talhes flexíveis e lançados, que são hastes de lírio para o rosto gentil; porém na mesma delicadeza do porte esculpam-se os contornos mais graciosos com firme nitidez das linhas e uma deliciosa suavidade nos relevos.

Não era alva, também não era morena. Tinha sua tez a cor das pétalas da magnólia, quando vão desfalecendo ao beijo do sol. Mimososa cor de mulher, se a aveluda a pubescência juvenil, e a luz coa pelo fino tecido, e um sangue puro a escumilha de róseo matiz. [...]

Uma altivez de rainha cingia-lhe a fronte, como diadema cintilando na cabeça de um anjo. Havia em toda a sua pessoa um quer que fosse de sublime e excelso que a abstraía da terra.

[...] Os grandes olhos, velutados de negro, rasgavam-se para dardejar as centelhas elétricas do nervoso organismo (Alencar, 2021, p. 17-18).

Emília foi educada como a maioria das moças da burguesia da época. Era muito prendada, sabia música, tocava piano, desenhava bem e costurava. Ela estava sempre rodeada de admiradores nas festas e reuniões, onde habitualmente escolhia algum para dançar quadrilha. Dentre seus admiradores estavam homens que pertenciam à burguesia carioca: Amorim, sócio de Duarte; tenente Veiga, oficial da Marinha; Barbosinha, moço de vinte anos; doutor Chaves, deputado; Álvares, poeta que escreve versos para ela.

O protagonista masculino da obra é Augusto Amaral, um médico de 23 anos, que se apaixona por Emília que o humilha constantemente nos encontros na casa de Dona Matilde, nos bailes e cassinos. Amaral é um homem de “uma natureza crioula de

sangue europeu” (p. 5). Ser um médico negro nessa época era algo muito raro por a sociedade ser de base escravocrata. Apesar de não haver personagens escravizados nesse romance, sabe-se que, pelo contexto histórico da época, a escravidão vigorava no país, nos meados do século XIX. Sendo mencionado apenas duas vezes no enredo algo em relação à escravidão: “À exceção de alguns escravos, todos dormiam na casa” (2021, p. 42) e “Desde o pai até o último dos escravos todos lhe obedeciam cegamente” (2021, p. 43). As causas das constantes humilhações de Emília para com Augusto não são claras no romance, podendo ser entendidas como um medo da moça por ter um relacionamento por interesse. Também cabe destacar o que a Doutora Adriana dos Reis Silva indaga: “será que a aversão que a jovem sente por Augusto pode ser traduzida como algum tipo de preconceito?” (2011, p. 129). Não é claro no romance se Emília o tratava com desprezo por ser negro, tendo assim cometido um ato racista com o médico. José de Alencar não fornece muitos detalhes sobre a aversão inicial de Emília por Augusto, ficando a entender que seja porque ela fora educada de forma muito rígida, como diz o pai: “Mila teve uma educação muito severa... Minha falecida mulher era nesse ponto de um rigor excessivo; muitas vezes fiz-lhe ver o inconveniente disso...” (2021, p. 12).

Alencar, ao escrever esse romance, parece fornecer à sociedade carioca um modelo de mulher ideal, sendo recatada e de difícil conquista, que depois de conquistada mostra-se submissa ao seu par. Emília era uma moça que não se deixava tocar por um homem, desprezando os seus admiradores, principalmente Augusto. A moça é descrita pelo narrador-personagem como portadora de “seduções tão poderosas que era impossível resistir” (2021, p. 91). Entretanto, ela não deixa de demonstrar que não está apaixonada nem pelo médico nem por nenhum outro de seus admiradores. Emília confessa a Amaral que não ama ninguém e tem medo de ter um relacionamento por interesse.

É o desprezo, que me inspiram todas estas paixões ridículas que tenho encontrado em meu caminho! Ah! Pensa que amo a algum deles? [...] O amor, eu bem o procuro, mas não o acho. Ninguém ainda mo soube inspirar. Meu coração está virgem! [...] Os homens... Felizmente aprendi cedo a conhecê-los; e os desprezo a todos; os desprezo, sim, com a indignação do amor imenso que eu sinto em mim, e que nem um deles merece!... Cuida o senhor que é a minha vaidade que me arrasta pelas salas, como tantas mulheres, pelo prazer de se verem admiradas e ouvirem elogios à sua beleza?... Oh! não, meu Deus!... Vós sabeis quanta humilhação tenho tragado, eu que tenho orgulho de merecer um nobre amor, vendo-me objeto de paixões mentidas e interesseiras!... (Alencar, 2021, p. 89).

Emília diz a Augusto que se guarda “[...] para aquele a quem amar, virgem de amor e imaculada... Sim! imaculada até dos olhares que resvalam sem penetrar-me!... Eu, não sou digna de sua estima, Augusto! Para mim, é tarde!” (2021, p. 94). Emília, como uma mulher que deveria ser submissa à figura masculina, como o costume da época, faz o que Augusto lhe pede, não aceitando mais os galanteios de seus adoradores, dizendo: “Eu os afastarei tanto de mim que nem a sombra deles se possa interpor entre nós” (2021,

p. 93). Depois de assumir seu amor a Augusto, a moça mostra-se ainda mais submissa a ele, como pode notar no trecho:

Emília arrastou-se de joelhos pelo chão. Apertou-me convulsa as mãos, erguendo para mim seu divino semblante que o pranto orvalhava. Perdão!... soluçou a voz maviosa. Perdão, Augusto! Eu te amo!... Seus lábios úmidos das lágrimas pousaram rápidos na minha face, onde a sua mão tinha tocado. E ela ali estava diante de mim, e sorria submissa e amante (Alencar, 2021, p. 108).

Emília ainda diz que ela pertence a Augusto, comparando-se a uma escrava que a ele era de posse.

O que sei é que te amo!... Tu não és só o árbitro supremo de minha alma, és o motor de minha vida, meu pensamento e minha vontade. És tu que deves pensar e querer por mim... Eu?... Eu te pertença; sou uma coisa tua. Podes conservá-la ou destruí-la; podes fazer dela tua mulher ou tua escrava!... É o teu direito e o meu destino. Só o que tu não podes em mim, é fazer que eu não te ame!... (Alencar, 2021, p. 111).

Um ponto que merece ser observado nesse romance são as agressões físicas contra a figura feminina de Emília. Augusto, em dois momentos da narrativa, age de forma bruta com Emília, chegando a machucá-la. Em um jantar na casa de dona Matilde, Augusto trava o braço de Emília com brutalidade, deixando seu pulso magoado com uma nódoa roxa. Em seguida, a marca deixada por Augusto é notada pelos convidados do jantar, como pode ser observado no seguinte diálogo onde Emília assume a culpa por tal ato:

Mila! disse-lhe D. Matilde de longe.
O que tens no braço esquerdo?
É verdade! acudiu Julinha.
Está roxo. Que foi isso?
É o sinal da minha cadeia! respondeu Emília sorrindo.
Que cadeia, Mila? perguntou D. Leocádia.
Pois não tenho uma pulseira com a forma de um grilhão?...
Tens, sim.
Hoje brincando, ela cerrou-me tanto, que pensei me quebrava o pulso!...
Não deves mais usar dela.
Por quê? Ela é inocente; a culpa foi minha. Não foi? disse espreguiçando sobre mim o lânguido olhar (Alencar, 2021, p. 101).

Já no penúltimo capítulo, Augusto revela o blefe para Emília, dizendo que não a amava e estava interessado somente em seu dinheiro, mediante isso, ela lhe dá um tapa no rosto e ele a derruba aos seus pés, travando-lhe o pulso, magoando-a novamente, como pode ser observado no trecho que se segue:

Ela atirara rapidamente para trás a altiva cabeça, arqueando o talhe; e sua mão fina e nervosa flagelou-me a face sem piedade. Quando dei acordo de mim, Emília estava a meus pés. Sem sentir eu lhe travara dos pulsos e a prostrara de joelhos diante de mim, como se a quisera esmagar. Apesar da minha raiva e da violência com que a molestava, essa orgulhosa menina não exalava um queixume; soltei-lhe os braços magoados e ela caiu com a fronte sobre a areia (Alencar, 2021, p. 108).

Na carta onde Emília declara seu amor a Amaral, ela, assumindo o papel de mulher submissa ao homem, diz que a dor que ele lhe causara no pulso fora algo bom, como pode ser notar no seguinte trecho da carta:

Que suprema delícia, meu Deus, foi para mim a dor que me causavam os meus pulsos magoados pelas tuas mãos! Como abençoei este sofrimento!... Era alguma coisa de ti, um ímpeto de tua alma, a tua cólera e indignação, que tinham ficado em minha pessoa e entravam em mim para tomar posse do que te pertencia. Pedi a Deus que tornasse indelével esse vestígio de tua ira, que me santificara como uma coisa tua! (Alencar, 2021, p. 110).

Analisando o cenário da história, percebe-se que toda ela é desenvolvida na cidade e retrata o modo de vida das pessoas que nela habitam e as convenções sociais das pessoas pertencentes à burguesia. Um dos cenários da narrativa é a chácara do senhor Duarte, onde tem a sua casa, que é construída “[...] numa das abas da montanha que cinge os amenos vales de Catumbi e Rio Comprido. A chácara coberta de arvoredos estendia-se pelas encostas até as pitorescas eminências de Santa Teresa” (2021, p. 40). Augusto demonstra que houve uma transformação completa na chácara do senhor Duarte desde a última vez que esteve nela para fazer o tratamento de Emília. O romance mostra como o avanço da urbanização destruía o meio ambiente:

O arrabalde era naquele tempo mais campo do que é hoje. Ainda a foice exterminadora da civilização não esmoutara os bosques que revestiam os flancos da montanha. A rua, esse braço mil do centauro cidade, só anos depois espreguiçando pelas encostas, fisegou as garras nos cimos frondosos das colinas. Elas foram outrora, essas lindas colinas, a verde coroa da jovem Guanabara, hoje velha regateira, calva de suas matas, nua de seus prados (Alencar, 2021, p. 40).

Amaral descreve como a urbanização atingiu as proximidades da chácara do senhor Duarte, causando grandes transformações nas paisagens naturais:

Caminhos íngremes e sinuosas veredas serpejavam então pelas faldas sombrias da montanha, e prendiam como num abraço as raras habitações que alvejavam de longe em longe entre o arvoredo. Límpidas correntes, que a sede febril do gigante urbano ainda não estancara, rolavam trépidas pela escarpa, saltavam de cascata em

cascata, e iam fugindo e garrulando aconchegar-se nas alvas bacias debruadas de relva (Alencar, 2021, p. 40-41).

A casa do senhor Duarte mostra como era as habitações de pessoas ricas da época, em que “[...] o feio edifício surgiu das ruínas maior e suntuoso, entre jardins, mármore e repuxos; foi coberto de vasos, pinturas e tapeçarias; encheu-se de ricas mobílias; teve grande trem, numerosa criadagem e serviço magnífico à europeia” (2021, p. 43).

Apesar de ser uma obra urbana, Alencar não deixa de mencionar a exaltação à natureza local, uma característica marcante do movimento romântico. Ao descrever a casa de Duarte, o narrador Amaral não deixa de mencionar como era a vegetação dos bosques e jardim que rodeavam a casa luxuosa pela sua visão do local e pelo que Emília dizia-lhe.

Cresciam ali bosques espessos de bambus que ciciavam brandamente, enquanto os leques das palmeiras vibrados pelo vento arpejavam como flauta rústica.

[...] eu [Emília] conhecia todos os trilhos das veredas, sabia onde estava a melhor goiabeira, o cajueiro mais doce, e o coco de indaiá [...] trepava nas árvores, pendurava-me aos ramos, e saltava pelas ladeiras mais íngremes (Alencar, 2021, p. 41-43).

Figura na narrativa eventos da alta sociedade da época como bailes, idas a cassinos, reuniões em casa de amigos e familiares e jantares. Um local de reuniões da elite do Rio de Janeiro é a casa de dona Matilde, cunhada do senhor Duarte, que é casada com um fazendeiro que vive trabalhando na fazenda para manter os luxos que a família ostenta na corte. A casa de Matilde encontra-se numa famosa rua do Rio de Janeiro, onde habitavam só pessoas de alta classe social:

Sua casa nobre em Matacavalos é ponto de reunião diária para uma parte da boa sociedade do Rio de Janeiro. Todas as noites as salas ricamente adereçadas se abrem às visitas habituais. Nos domingos há jantar para um círculo mais escolhido. De mês em mês aparece um pretexto qualquer para um baile (Alencar, 2021, p. 19).

A sua casa era um ponto de encontro onde servia-se chocolate, e os rapazes e moças da corte flertavam e dançavam quadrilhas, mostrando assim como as pessoas da burguesia carioca divertiam-se nas noites.

Os bailes eram grandes eventos dessa época, onde somente pessoas de boas condições financeiras frequentavam. Eram bailes luxuosos e com pessoas bem vestidas. O narrador descreve um baile ocorrido na casa de Dona Matilde como esplêndido, com o “salão ornado pelas mais elegantes formosuras da corte” e repleto de música, risos, burburinhos e os “ruge-ruges das sedas” (2021, p. 21-22).

O romance menciona uma ida a um Cassino da cidade, que é descrito pelo narrador-personagem, Amaral, como: “[...] de feia arquitetura e pobre decoração, porém

mais festejado que o moderno, apesar de sua riqueza. Há de te lembrar das colunas que ali havia” (2021, p. 31).

Augusto Amaral aluga uma casa perto da chácara do senhor Duarte para ver e ficar mais próximo de Emília: “[...] uma casinha pendurada na aba da montanha [...]” (2021, p. 62). Os dois marcam um encontro na madrugada: “Quando essas luzes se apagarem [...] quero gozar dessa bela noite... Mas há de ser lá, à sombra daquelas jaqueiras, à beira do lago. As jaqueiras [...] ficavam muito distantes da casa” (2021, p. 66). Amaral descreve como era e onde ficava o quarto de Emília que fora muito bem planejado pelo arquiteto, demonstrando como as casas da burguesia carioca eram planejadas para demonstrar o luxo e o poder aquisitivo dos proprietários:

[...] uma alcova, um gabinete de vestir e uma sala de trabalho, ocupavam a face esquerda do edifício. Desse lado o sobrado apoiava-se a uma escarpada colina, que lhe servira como alicerce, e que para elegância da construção o arquiteto disfarçara com um terraço. O gabinete de Emília abria uma porta para esse terraço (Alencar, 2021, p. 68).

Outro evento que ocorre na narrativa é o aniversário do senhor Duarte, onde é descrita como foi a festa luxuosa que durou dia e noite, repleta de convidados da burguesia carioca:

A casa do negociante encheu-se pela primeira vez de uma multidão de convidados. A festa começou de manhã e acabou em um baile esplêndido ao alvorecer do dia seguinte. À noite uma cascata de luz, borbotando os salões, despenhou-se pelos jardins e alamedas da chácara. Os repuxos de mármore esguichavam rubis e diamantes líquidos. [...] Que magnificências de luxo, que pompas, a natureza e arte não derramavam sobre aquela festa noturna! (Alencar, 2021, p. 57-58).

O romance também revela a moda de vestimentas que vigorava nesse período para as senhoras e moças que compunham a burguesia da época. Percebe-se que as tendências da moda francesa influenciavam em muito a vestimentas das mulheres da sociedade carioca oitocentista, como pode se notar no trecho: “Encomendava ela à sua modista algum elegante vestido, ou comprava qualquer novidade parisiense recentemente chegada” (2021, p. 95). Em outra passagem pode ser observado como eram os trajes de Emília:

Seu traje era um primor do gênero, pelo mimoso e delicado. Trazia o vestido de alvas escumilhas, com saia toda rofada de largos folhos. Pequenos ramos urze, com botão cor-de-rosa, apanhavam os fofos transparentes que o menor sopro fazia arfar. O forro de seda do corpinho, ligeiramente decotado, apenas debuxava entre a fina gaza os contornos nascentes de gárceo colo; e dentre nuvens de rendas das mangas só escapava a parte inferior do mais lindo braço (Alencar, 2021, p. 28).

Essa narrativa de Alencar é claramente um romance com características essenciais do Romantismo, movimento literário que vigorava na época, onde há um herói representado pelo médico Augusto que se apaixona pela heroína que é a jovem Emília. Os dois têm que superar o temperamento difícil da própria Emília que teme um casamento por interesses por ela ser de família rica. Há um jogo amoroso entre os dois, onde Augusto vê Emília como um enigma a ser decifrado, uma esfinge, ora o tratando bem, ora não lhe dando atenção e o odiando. O final do romance é um típico final feliz que os leitores esperam encontrar nas últimas páginas de um livro, onde o conflito amoroso é resolvido através de uma carta que Emília escreve para Augusto, confessando seu amor. No fim do último capítulo, o médico a encontra sentada em uma cadeira e os dois trocam juras de amor, onde ela repete várias vezes: “Eu te amo!... Eu te amo!” (2021, p. 111). Augusto termina por confessar que a ama, dirigindo-se a Paulo, seu correspondente: “Enfim, Paulo, eu ainda a amava!... Ela é minha mulher” (2021, p. 111).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século XIX foi um período que trouxe várias mudanças radicais para o Brasil que refletiram tanto para independência e desenvolvimento, como trouxe novos rumos para a literatura. A literatura brasileira, até a chegada do movimento literário do Romantismo, era em sua maioria composta por textos em forma de poemas, sendo escassas as produções em prosa. Com a chegada do Romantismo, os escritores buscaram trazer a identidade do país para literatura, exaltando a natureza local e a nação como um todo. Para alcançar o nacionalismo literário, muitos escritores começaram a escrever em prosa, exaltando a natureza e o povo brasileiro, embora ainda estivessem muito influenciados e atrelados à literatura de países europeus. A partir de então, vários romances começaram a ser escritos e publicados, inicialmente em folhetins para depois se transformarem em livros.

José de Alencar foi um célebre escritor da prosa brasileira romântica que exaltou como ninguém a natureza local em seus romances indianistas e não deixou de abordar a vida na cidade e seus hábitos em seus romances urbanos ou de costumes. Os romances urbanos foram um marco no Romantismo brasileiro, pois além de apresentarem personagens típicos citadinos, as convenções sociais e como vivia as pessoas da burguesia, não deixavam de fazer uma crítica, mesmo que sutil, aos hábitos da sociedade oitocentista. Esses romances, geralmente, tinham como cenário a cidade do Rio de Janeiro, que abrigava a corte e as pessoas mais ricas do país na época. Segundo Borges, os romances urbanos de José de Alencar:

[...] resultaram da busca de “tirar a fotografia desta sociedade” em metamorfose, copiar suas “afeições” e, portanto, considerava-os como “reflexos” desta “luta entre o espírito conterrâneo e a invasão estrangeira”. Por meio deles revelava seu conhecimento da “fisionomia da sociedade fluminense” e sua cultura; do que via “a faceirar-se pelas salas e ruas com atavios parisienses, falando a algemia universal, que é a língua do progresso, jargão erriçado de termos franceses, ingleses, italianos e agora também alemães” (Borges, 2005, p. 122).

Como objeto de análise neste artigo, o romance *Diva*, de José de Alencar, é um típico romance urbano ou de costumes que é ambientado na capital carioca. Nessa narrativa tem-se praticamente todas as características do movimento romântico, um amor quase impossível dado o temperamento da moça, Emília, que despreza o rapaz durante quase toda a obra, mas que ao final declara-se apaixonada pelo médico.

Em síntese, a narrativa romântica *Diva*, apresentada por José de Alencar como um “perfil de mulher”, demonstra como era a vida das mulheres de alta classe social em meados do século XIX, além de mostrar os hábitos e costumes da burguesia carioca. Por meio da composição da personagem Emília, o escritor pretendia idealizar uma mulher forte e difícil de ser conquistada, afastando seus pretendentes por temer um relacionamento baseado em interesses financeiros. Entretanto, quando alguém tocasse seu coração, como fez Amaral, ela o declararia apaixonada e submissa ao seu amado, como era esperado de uma mulher que vivia nesse tempo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. **Diva**. São Paulo: Principis, 2021.

ALENCAR, J. **Lucíola**. São Paulo: Principis, 2020.

BASTOS, A. No romance urbano de José de Alencar, os “perfis de mulheres” e a tensão entre os impulsos de Realismo e Romantismo. **Diadorim**, Rio de Janeiro, ano 17, v. 1, p. 20-27, 2015.

BORGES, V. R. A Cidade do Rio de Janeiro imperial: construindo uma cultura de corte. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. XXXI, n. 1, p. 121-143, 2005.

CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira**. v. 1 e 2. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1981.

CANDIDO, A. **O Romantismo no Brasil**. São Paulo: Humanitas/FFLCH, 2002.

COSTA, I. M. E.; SANTOS, L. A. V. S. Representações de gênero na obra *Diva* de José de Alencar. **Revista Escrita da História**, [S. l.], ano VIII, v. 8, n. 15, p. 263-283, 2021.

MACHADO, U. **A vida literária no Brasil durante o Romantismo**. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 2001.

MAGALHÃES, G. Discurso sobre a história da literatura no Brasil. *In: Caminhos do pensamento crítico*. v. 1. Organização Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Pallas; Brasília: INL, 1980.

MARCO, V. **A perda das ilusões: o romance histórico de José de Alencar**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

DIVA, DE JOSÉ DE ALENCAR: UM ROMANCE DE COSTUMES
QUE RETRATA A SOCIEDADE CARIOCA OITOCENTISTA

PEREIRA, B. C.; GILLIES, A. M. R. Romances urbanos: a representação da mulher na literatura brasileira do século XIX, a partir de uma análise de obras Memórias de um sargento de milícias (1854) e Senhora (1875). **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 12, n. 13, p. 187-209, 2018.

RODRIGUES, C. F. Mulheres alencarianas: considerações sobre o perfil da mulher do século XIX a partir da perspectiva literária em Lucíola e Senhora. **Ideias**, Campinas, v. 26, 2010.

SILVA, A. R. Diva: as distintas possibilidades acerca da literariedade. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaios**, Belo Horizonte, n. 18, p. 124-135, 2011.

O duplo em *Um Exu em Nova York*, de Cidinha da Silva

The double in Um Exu em Nova York by Cidinha da Silva

LARISSA CAROLINA DE ANDRADE

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

E-mail: larissa.carolina.93@gmail.com

Resumo: As africanidades são preocupação recorrente na escrita de Cidinha da Silva. Trata-se de uma reinvenção possível de África nos lugares para onde nossos ancestrais foram levados, de modo a dialogar, na contemporaneidade, com os meios de comunicação de massa e os lugares comuns. As dezenove histórias que integram *Um Exu em Nova York* trazem a imagem de um Exu-comunicador, um Exu-mensageiro entre mundos material e espiritual, ancestral e contemporâneo. Tais ambivalências são uma constante nos contos. A duplicidade enunciativa acontece pelo modo como os atos de enunciação articulam seus enunciados (aquilo que eles dizem) com a enunciação (o evento enunciativo que os constitui). Logo, como é gerada a relação entre o dizer e sua relação com o mundo, com os mundos acionados nesse dizer? Daí a ideia de ficção como variação de contextos ganhar relevância, visto que as noções de ato, enunciação e historicidade passariam a serem pensadas conjuntamente.

Palavras-chave: *Um Exu em Nova York*; Cidinha da Silva; ficção; duplicidade enunciativa.

Abstract: Africanities are a recurring concern in the writings of Cidinha da Silva. It is a possible reinvention of Africa in the places where our ancestors were taken, in order to dialogue with contemporary mass media and commonplaces. The nineteen stories in *Um exu em Nova York* bring the image of an Exu-communicator, an Exu-messenger between material and spiritual, ancestral and contemporary worlds. Such ambivalences are a constant in the tales. The enunciative duplicity occurs through the way enunciation acts articulate their statements (what they say) with the enunciation (the enunciative event that constitutes them). Therefore, how is the relationship between saying and its relationship with the world, with the worlds triggered in this saying, generated? Hence, the idea of fiction as a variation of contexts gains relevance, since the notions of act, enunciation, and historicity would be thought of jointly.

Keywords: *Um exu em Nova York*; Cidinha da Silva; fiction; enunciative duplicity.

1 INTRODUÇÃO

Cidinha da Silva é uma escritora mineira cuja produção perpassa diversos gêneros literários, como ensaio, crônica, contos etc. Seu livro *Um Exu em Nova York* recebeu, em 2019, o Prêmio da Biblioteca Nacional na categoria contos. As africanidades são uma preocupação recorrente na escrita dessa autora, cuja escrita leva-nos a conceber as tradições africanas de maneira reinventada. Este, segundo a autora, é o grande cenário da diáspora africana: a reinvenção possível de África nos lugares para onde os ancestrais foram levados. Essa reinvenção, no caso de Cidinha da Silva, tem pitadas de

contemporaneidade; ela gosta de dialogar com os meios de comunicação de massa e com os lugares comuns.

As dezenove histórias que integram *Um Exu em Nova York* trazem a imagem de um Exu-comunicador, um Exu-mensageiro entre mundos material e espiritual, ancestral e contemporâneo. Tais ambivalências são uma constante nos contos. Talvez, possamos arriscar de saída, seja a linha que costura e interliga um conto ao outro e, com isso, compõe o livro como um todo. Porém, nem todos os contos apresentam a cidade nova-iorquina como espaço de seus enredos; tais espaços são explorados do interno (um quarto, por exemplo) ao externo (a rua), em uma dinâmica que não se vale de alguma lógica organizacional, pois os espaços vão aparecendo desordenadamente conto a conto. No entanto, a marcação de um espaço-cidade no título da obra marca os espaços não definidos (um quarto, um terreiro, uma encruzilhada, uma rua qualquer, entre outros lugares) como pertencentes à cidade de Nova York, o que assinala a tradição da diáspora africana no espaço da grande cidade nova-iorquina, instaurando, assim, um diálogo entre tradição e contemporaneidade. Assim, a denominação dada a essa reunião de contos realça uma relação ambígua não só entre tradição e contemporaneidade, mas também entre sagrado e terreno; trata-se de um encontro de mundos.

Tais dualidades, como defende Zular (2018), instauram incertezas e heterogeneidades na enunciação. Essas variações enunciativas aparecem como força interna e de composição do próprio texto de Cidinha da Silva e serão, aqui, brevemente discutidas.

2 O DUPLO EM VARIAÇÃO

O sagrado é a categoria pela qual a cultura denota sua peculiar interpretação do homem e do mundo. Todos os mitos de criação do mundo relatam a transformação do caos em cosmo, por meio da palavra que nomeia os seres, atribuindo-lhes os respectivos lugares e papéis. Ordenar o mundo por meio do sentido é transformá-lo em grande sistema significativo. O mundo torna-se então parte da realidade humana (Augras, 2008, p. 17).

A relação entre o homem e o sagrado revela uma dimensão específica da existência humana. A religião corresponderia ao conjunto do sistema de significações, enquanto os fenômenos religiosos se comportariam como a manifestação concreta desse sistema (Augras, 2008). O simbolismo religioso parece ter como função essencial a expressão de paradoxos quase inexplicáveis de outro modo. Assim, um mito exprimiria a estranheza e a contraditoriedade desse universo, ou seja, é a própria realidade humana que o mito busca desvelar, em toda a sua complexidade, sem refutar ou privilegiar um elemento em detrimento de outro. Disso decorre a multiplicidade de significados que podem ser descobertos. Para Morin (1973 *apud* Augras, 2008), o mito nasce na revelação, para o próprio homem, de sua condição mortal. É nesse instante que ele percebe que pode ser e não ser. Como a morte é soberana, o homem busca um jeito de sobreviver à contradição: por meio da palavra, do símbolo, do mito.

Assim como a ciência, que propõe uma imagem significativa do mundo usando um tipo de linguagem, o mito também o faz utilizando-se de outra. O mito e a ciência não podem ser explicados um pelo outro, visto que são modos distintos e divergentes de explicitação do mundo. Nesse sentido, a tentativa de compreensão do mito não se produz mediante um sistema lógico. Para Augras (2008), lidar com os diversos significados do enunciado mítico necessita de uma aproximação compreensiva, que vise aderir ao mundo mítico, penetrar em seus valores, vivenciar o sagrado; em um movimento de deciframento interno. O conhecimento dos mitos, símbolos, ritos e seus significados não se daria, portanto, em nível de explicitação intelectual, visto que o saber só pode ser adquirido pela vivência, pois “em última análise, todos os mitos são estórias de origem, relatam a criação do mundo, e a compreensão do mito toma também feições de criação, ou, melhor dizendo, de recriação” (Augras, 2008, p. 20).

A experiência mítica, segundo a autora, é o encontro com divindades, ou seja, a fusão do indivíduo com a transcendência. As religiões em que essas divindades se manifestam no corpo dos fiéis propõem representações concretas dessa fusão. Os ritos de possessão manifestam a dualidade indivíduo-divindade, no sentido em que asseveram a existência da divindade no homem e, ao mesmo tempo, fora dele. Para Morin (1969 *apud* Augras, 2008, p. 21), “a condição essencial do conhecimento de si e do outro passa necessariamente pela assunção da dualidade do ser”. Dessa maneira, a dualidade compõe a estrutura do ser.

No conto de abertura de *Um Exu em Nova York*, intitulado *I have shoes for you*, temos uma mulher que, ao esperar por uma amiga na esquina da Martin Luther King Jr. com a 29th, é parada por uma outra mulher que lhe oferece sapatos. Curioso observar que a esquina, o cruzamento, a encruzilhada tenha sido o local do aparecer, o que lembra um neologismo criado por Cidinha da Silva na dedicatória do livro: *exuzilhada*. A *exuzilhada*, neste conto, existe enquanto ponto de encontro do indivíduo com a “divindade”, com o mítico. Vejamos a seguinte passagem:

Ela surgiu de surpresa, como eles costumam vir ao meu mundo. Estacou a meio metro, de cabeça baixa, fechada em roupas pretas de modo que primeiro só vi aquela cabeleira alisada. Depois, considerei que pudesse ser peruca. Os ombros arqueados, os braços finos e as mãos que, quando estendidas, notei serem pequenas e enluvadas, escondidas no casaco, um pouco mais *old fashion* que o meu.

A mulher levantou a cabeça devagar. Cruzei com seus olhos em brasa. Fitei os dentes, eram bem separados entre si. A arcada superior, principalmente, pelo menos meio centímetro entre um dente e outro, reparei quando ela perguntou com voz muito doce se eu tinha algum trocado. Sorri para ela. Entreguei as moedas.

Quando olhou para meus pés, depois de agradecer, disse: eu tenho sapatos para você. Eu não tinha certeza de ter ouvido a frase e perguntei: o quê? Eu tenho sapatos para você. Ela repetiu com a voz doce que eu já contei que ela tinha. Mensagem entendida, agradei e assegurei que estava bem com meus sapatos, não precisava de outros, não. Ela riu com aqueles olhos vermelhos. Seguiu seu caminho e eu

percebi um andar torto, sapatos grossos e pés que pareciam carregar o dobro de seus setenta quilos.

Eu ali, parada na esquina da Martin Luther King Jr. Com 29th à espera da amiga dominicana que nunca chegava na hora, maldizendo o atraso porque, naquele momento, o frio cortava e a mulher me ofereceu sapatos porque achou que eu passasse frio. E ainda aquele casaco de tantos invernos, eficiente, mas velho. Ali, no Harlem de classe média, ela julgou que eu era da rua, do Harlem profundo, como ela (Silva, 2018, p. 13-14).

Afinal, quem era essa mulher? De onde ela surgiu com seus cabelos pretos, suas roupas enegrecidas, seus sapatos grossos? E aqueles olhos em brasa, de onde vinham? Não se pode dizer que a descrição dessa mulher seja como a de quaisquer outras pessoas que surgem de diversas direções quando se anda na rua, e com as quais, inclusive, se esbarra. Porém, o encontro indivíduo-divino (ou mítico) não se dá pela metamorfose, ou seja, pela possessão. Tanto uma quanto outra permanecem seres distintos, mas não absolutamente diferentes, daí a possibilidade de o caráter duplo repousar justamente no reconhecimento da diferença, sendo aquela que separaria o eu do outro, mas também da semelhança, visto que a própria personagem aponta traços semelhantes entre ela e a mulher pedinte.

Pode-se pensar que se trata de duas mulheres, ambas não nomeadas, em que aquela que aparece é reconhecidamente sua diferente e, ao mesmo tempo, sua igual. Igual não só pela questão de gênero, mas, sobretudo, pelas condições de existências. No entanto, a resposta para a dúvida do porquê da insistente oferta de sapatos não se esgota diante da condição socioeconômica. No fim do enredo, a personagem afirma: “Ao preparar a comida do homem, quando minha mão tocou o dendê, encontrei a resposta, a chave. Recebi os sapatos-presente para firmar o pé na estrada e fazer o caminho” (Silva, 2018, p. 16). Resposta essa que não foi encontrada de maneira imediata. O tempo, no conto, não é marcado, não se sabe, por exemplo, qual foi o tempo decorrido entre o fato (oferta de sapatos por uma pedinte) e o encontro da resposta. Nem em que instante, e até mesmo lugar, os pensamentos da personagem se localizam. Sabe-se, porém, que os dias estavam costurados pela dúvida: “Exu matou um pássaro ontem com a pedra que jogou hoje!” (Silva, 2018, p. 16). Sabe-se que a personagem escrutinou algum tempo para encontrar a chave, a sua resposta. Mas qual resposta? A personagem não diz. Esse não dizer abre muitas possibilidades de preenchimento desse espaço enunciativo. Afinal, que chave é essa? Qual é a resposta? Caberia ao leitor responder? E se sim, ele não estaria, desse modo, preenchendo o lugar do “você” da narrativa? Logo, pode-se realizar o mesmo movimento para a análise do pronome “você”, contido na oferta “eu tenho sapatos para você”. Quem está dentro do você? Sabe-se que se trata de uma mulher, com certas características, mas não se sabe seu nome, nem especificidades que delimitem uma imagem precisa sobre si mesma. Essas ausências de palavras, talvez até mesmo de uma descrição mais pormenorizada, fazem com que o texto se abra para uma multiplicidade ainda maior de variações interpretativas. Cada interpretação, assim, é múltipla, porque existe uma defasagem, uma hesitação entre planos. Os planos da linguagem estão sendo sempre agenciados para transformar o sistema. Esse campo vibratório de hesitações entre planos traz à tona a defasagem, que se trata de uma equivocidade ontológica do

signo. Todavia, admitir que há defasagem não é o mesmo que habilitar toda e qualquer interpretação do texto literário. O que está em jogo é a equivocidade da estrutura e da agência, porque durante o processo interpretativo se está trabalhando com a estrutura que está agenciando, uma vez que a estrutura só funciona depois de agenciada.

Nesse sentido, é como se houvesse uma necessidade de reconstrução da situação de enunciação. Isto é, o regime discursivo está atravessado por atos que acionam um imaginário de situações de fala. O contexto de enunciação não é estável, pelo contrário, instaura uma crise que parece ser própria da composição, como uma força interna. Zular (2018) defende a existência de uma impossibilidade de determinação do contexto que envolve qualquer ato de fala. Porém, quanto ao gesto contextual, a reatualização do ato em um novo contexto é fundamental para a produção do sentido na leitura. Como se a variabilidade do contexto fosse a condição para a manutenção do processo de significação. Assim, essas falas, mais do que dizer algo sobre o mundo, fazem o mundo, pois, ao suspenderem os critérios de verdade e falsidade, “deslocam o lugar da fala e possibilitam uma ágil mudança de perspectiva. Nessa visão performativa da linguagem, o texto não só faz algo no mundo, mas configura, organiza, ‘gere sua presença no mundo’” (Zular, 2018, p. 379-380). A duplicidade enunciativa acontece pelo modo como os atos de enunciação articulam seus enunciados (aquilo que eles dizem) com a enunciação (o evento enunciativo que os constitui). Isto é, como se gere a relação entre o dizer e sua relação com o mundo, com os mundos acionados nesse dizer? Daí, segundo Zular, surge uma primeira consequência ontológica: “a linguagem fala *no* mundo, *com* o mundo, e não apenas *sobre* o mundo” (Zular, 2018, p. 380). No entanto, o descompasso constitutivo da enunciação e do enunciado faz com que a enunciação sempre escape. Dessa perspectiva, os modos de subjetivação estão sempre *em devir* e nesse lugar é que acontece a multiplicidade de um evento enunciativo como a literatura. A literatura, nesse sentido, trabalha em duplo movimento: dentro de uma situação fática de enunciação (suas condições de enunciabilidade), mas também a situação de enunciação que está encenada na obra. Essa *cenografia enunciativa*

parte de uma situação, mas cria outra, parte de um suposto contexto que, no entanto, só é produzido a partir daquela enunciação. O contexto não é dado, nem produzido, mas é uma correlação entre contextos heterogêneos: enunciação/enunciado, escritor/narrador, fala/escrita, produção/recepção, linguagem/corpo. Ele é o limiar em que opera a passagem entre o dado e o construído, e que está relacionado com a articulação — o cruzamento dessas heterogeneidades (Zular, 2018, p. 381).

O que aponta para a possibilidade de encenar a própria enunciação, inventando “formas de relacionamento com o ato de fala, o tempo e o espaço que se dobram sobre a pessoa, o momento e a localização da enunciação” (Zular, 2018, p. 381).

Ainda, vale observar a metamorfose das entidades que vão aparecendo. A aparência é humana, porém o indivíduo, em alguns contos, como em *Kotinha*, está possuído pelo outro, o divino. Ou seja, o indivíduo se metamorfoseia em divindade quando permite a entrada em seu corpo. Mas esses indivíduos possuídos não são os

personagens centrais dos contos, eles estão sempre sendo observados por um eu que entende os acontecimentos, mas não é aquele que está imbuído do outro, embora sempre em relação com ele. Esse eu que os observa corresponde ora a um personagem, ora ao narrador, categoria esta que varia entre tipos distintos de narradores para cada conto. Aqueles que se fazem personagens centrais das narrativas participam, compartilham o mesmo tempo, espaço e até mesmo afetos com as entidades presentes. Em alguns contos são esses personagens quem invocam as divindades, como em *Kotinha*. As dezenove narrativas apresentam diferentes tipos de composição, embora integrem a mesma obra; há narradores-personagens, constituindo um tipo de narrativa autodiegético, mas há também as narrativas heterodiegéticas; em ambas, porém, mantém-se um distanciamento entre o eu e aquele outro que se metamorfoseou. Isto é, o eu, mesmo sendo um narrador onisciente, é aquele que observa a metamorfose do outro em indivíduo-divindade. O que pode estar em jogo nesse tipo de recurso é a marca de registro de aproximação do real, que, nos contos, se faz pelo enfrentamento com o mítico. Ou seja, o registro do real se dá pelo contato, quase em fusão, de algo real e terreno com outro algo (não desconhecido) real e sagrado.

Vale dizer que o sagrado não é concebido como desconhecido para os narradores dos contos; talvez o seja, no entanto, para os leitores, que se veem impelidos pela necessidade de consultar o glossário, no final do livro. Item paratextual, mas parte integrante do próprio texto, pois sem ele o leitor, ignorante ante aquele palavreado (suas saudações, rezas, nomes próprios), estaria, assim, perdido em um mundo desconhecido e opaco, pelo menos parcialmente, para interpretações. Daí a ideia de ficção como variação de contextos ganhar relevância, visto que as noções de ato, enunciação e historicidade passariam a serem pensadas conjuntamente.

O contexto é entendido aqui como parte do funcionamento da obra. Para Hejinian (2000 *apud* Zular, 2018), a linguagem é sentido, e o sentido seria um fluxo de contextos. Assim, não há um só contexto, pois ele se constitui como um “espaço de relação entre contextos” (Zular, 2018, p. 378). Portanto, o contexto admite uma multiplicidade de relações internas, assim como variações da própria experiência. É preciso assumir, ao falar em contexto, que “a linguagem é parte dessa variabilidade das coisas e um modo de estabelecer relações entre o ato de sua instauração e os mundos que coloca em jogo nesse ato. Daí porque o ritmo, o fluxo e a transformação tornam-se mais importantes do que aquilo que é dito” (Zular, 2018, p. 2). Um contexto torna-se, assim, móvel diante da invenção de sentidos, deixa, portanto, de ser um dado. Desse modo, a variação de contextos em *Um Exu em Nova York* não está restrita à identificação dos diferentes espaços explorados em cada conto, nem à data de publicação da obra ou ainda à figura do escritor e seu tempo de escrita. Esses elementos são apenas parte de um complexo jogo de sobredeterminações recíprocas, que estão imbricadas na noção de contexto.

Em qualquer ato de fala sempre há mais de um contexto atuando, e, na impossibilidade de sua determinação, precisa-se entender o modo como o ato gere a relação com esses contextos possíveis. Dessa forma, a relação entre o arbitrário (o signo e a coisa) e o necessário (relação entre o significante e o significado dentro de um sistema simbólico) não se estabiliza (Zular, 2018, p. 380). Isso porque os atos de fala são vivos. Não é possível determinar a priori a agência linguística do ato de fala. Ou seja, não tem

como estabelecer a priori as agências, embora elas sempre existam. Cada ato de fala propõe, portanto, uma agência, isto é, cada ato de fala constitui modulações. A referência seria quem media o ato de fala. Com a perda da referencialidade, porém, o que permanece é um entrelaçamento entre as dimensões linguística e mundo (entre coisa e não coisa). Se olhado por esse viés, *Um Exu em Nova York* parece justamente conceber esse entrelaçamento através da mistura de línguas e seus mundos, compondo por dualidades e propondo, com isso, uma variação quase infinita de interpretações.

3 CONSIDERAÇÃO FINAL

É preciso ler, para ontem, *Um Exu em Nova York*, pois “Exu matou um pássaro ontem com a pedra que jogou hoje! (Silva, 2018, p. 16).

REFERÊNCIAS

AUGRAS, M. **O duplo e a metamorfose**: a identidade mítica em comunidades nagô. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BONDELÊ #38: **Resenha de Um Exu em Nova York mais entrevista com a autora**. Disponível em: https://youtu.be/Ah_9ZF1MwN0?si=mFZjeTru_s61o6IZ.

GALLE, H. P. E.; PEREZ, J. P.; PEREIRA, V. S. (orgs.) **Ficcionalidade**: uma prática cultural e seus contextos. São Paulo: FFLCH/USP; FAPESP, 2018.

SILVA, C. da. **Um Exu em Nova York**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

ZULAR, R. Ficção como variação de contexto. In: GALLE, H. P. E.; PEREZ, J. P.; PEREIRA, V. S. (orgs.) **Ficcionalidade**: uma prática cultural e seus contextos. São Paulo: FFLCH/USP; FAPESP, 2018. p. 377-398.

O olhar do outro em “Torto arado”, de Itamar Vieira Junior (2019)

The perspective of others in “Torto arado” by Itamar Vieira Junior (2019)

DANIEL BARROS LIBERATO

Graduando em Letras (UEMS)

E-mail: danielbarrosliberato@gmail.com

ANDRE REZENDE BENATTI

Professor adjunto (UEMS)

E-mail: andre_benatti29@hotmail.com

Resumo: O presente estudo visa discorrer acerca das diversas perspectivas que podem existir dentro de um mesmo romance literário, tendo como objeto de análise a obra *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior (2019). Este trabalho possui um caráter bibliográfico e comparativo, sendo nele utilizadas teorias relacionadas ao narrador, principalmente para demonstrar e analisar a maneira pela qual os distintos pontos de vista podem ser colocados em uma história. Tal proposição buscou entender o modo pelo qual a personagem Belonísia, uma das protagonistas do romance, é percebida pelos outros personagens e como ela os percebe e percebe a si própria. Vê-se que muitas violências por ela sofridas são naturalizadas pela sociedade, enquanto outras são, por exemplo, derivadas de mal-entendidos, porque as visões das pessoas acerca de uma situação variam de acordo com a posição que estão delas — o que não significa naturalizar a violência. De todo modo, ter a compreensão da existência de posicionamentos diversos frente a um mesmo ocorrido pode nos ajudar a entender algo de maneira mais profunda, evitando que simplificações gerem enganos ou, pior, a banalização de processos e atitudes violentas.

Palavras-chave: Torto arado; narrador; olhar; outro; violência.

Abstract: This study aims to discuss the various perspectives that can exist within the same literary novel, focusing on the analysis of the work *Torto arado* by Itamar Vieira Junior (2019). This research has a bibliographic and comparative nature, employing theories related to the narrator, primarily to demonstrate and analyze how different points of view can be presented in a story. The proposition sought to understand how the character Belonísia, one of the protagonists of the novel, is perceived by other characters and how she perceives them and herself. It is observed that many of the violence she experiences are normalized by society, while others are, for example, derived from misunderstandings, because people's views on a situation vary depending on their position — which does not imply normalizing violence. However, understanding the existence of diverse perspectives regarding the same event can help us to grasp something more deeply, preventing simplifications from leading to misunderstandings or, worse, the trivialization of violent processes and attitudes.

Keywords: *Torto arado*; narrator; perspective; other; violence.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Noam Chomsky (2019), linguista, filósofo e ativista político, em seu livro *Que tipo de criaturas somos nós?*, afirma que “é claro que os humanos são seres sociais, e o tipo de criatura que nos tornamos depende crucialmente das circunstâncias sociais, culturais e institucionais de nossas vidas” (Chomsky, 2019, p. 94). Os meios pelos quais as pessoas passam ao longo de suas vidas influenciam no que elas se tornam. Tais pessoas, por sua vez, também influenciam esse meio, tendo em vista que o coletivo é feito de indivíduos.

Os seres humanos interagem uns com os outros de diversas formas, mas cada um deles se expressa e percebe a realidade por uma ótica diferente. E é entre os variados modos de expressão que se tem, por exemplo, os romances literários. Estes, de acordo com Walter Benjamin, em seu ensaio *O narrador*, caracterizam-se por trazer aos leitores noções acerca do “sentido da vida” e, por isso, lhes são atraentes. Essa atração é gerada porque “[...] o ‘sentido’ da sua vida somente se revela a partir de sua morte” (Benjamin, 1987, p. 214). Assim, sendo a morte o fim da vida real, não poderíamos encontrar o sentido, senão em obras de ficção.

No entanto, em virtude da atração inicial por esse motivo ser comum a todos os romances, ela não é suficiente para fazer com que quem está lendo compreenda do que se trata o livro. Visto que a literatura é composta de palavras, a maneira como alguém ou alguma situação é descrita impacta diretamente na percepção que o leitor terá da imagem gerada. Uma boa explicação desse processo é dada Anatol Rosenfeld:

Homero, em vez de descrever o traje de Agamenon, narra como o rei se veste, e em vez de descrever o seu cetro, narra-lhe a história desde o momento em que Vulcano o fez. Assim, o leitor participa dos eventos em vez de se perder numa descrição fria que nunca lhe dará a imagem da coisa. (Rosenfeld, 2002, p. 20).

Ademais, a heterogeneidade de percepções acerca do conteúdo do livro não se limita à relação do autor com seus leitores. Ela também pode ser vista no momento em que as personagens, que só existem no universo da obra, reagem de formas diferentes às semelhantes situações que vivenciam ali, interpretando-as. É, então, com o fito de interpretar melhor cada olhar, que se mostra importantíssimo o entendimento acerca dos tipos de narradores — personagem ou observador — e do foco narrativo — primeira e terceira pessoa —, essenciais para a aproximação entre aquele que lê e aquele que vive na história.

1. *Terceira pessoa*: é o narrador que está fora dos fatos narrados, portanto seu ponto de vista tende a ser mais imparcial. O narrador em terceira pessoa é conhecido também pelo nome de narrador observador e suas características principais são:

- a) onisciência: o narrador sabe tudo sobre a história;
- b) onipresença: o narrador está presente em todos os lugares da história.

[...]

2. *Primeira pessoa* ou *narrador personagem*: é aquele que participa diretamente do enredo como qualquer personagem, portanto tem seu campo de visão limitada, isto é, não é onipresente, nem onisciente (Gancho, 1991, p. 21)

Assim, a fim de demonstrar e analisar a maneira pela qual os diferentes pontos de vista podem ser colocados em uma história, este trabalho propõe um estudo do romance *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior (2019). Tal proposição visa entender a maneira como a personagem Belonísia, uma das protagonistas do romance, é percebida pelos outros personagens e como ela os percebe e percebe a si própria.

Belonísia é irmã de Bibiana, e *Torto arado* aborda a vida dessas duas na fazenda chamada Água Negra, local onde elas e outros trabalhadores descendentes de escravizados são explorados. A vida delas fica ainda mais interligada quando um acidente na infância faz com que uma das duas perca a língua e, por conta disso, precise da ajuda da outra para se expressar.

Tendo em vista que a obra literária em questão é dividida em três partes, cada uma com uma narradora diferente, pode-se perceber com clareza as distintas perspectivas. Ainda, uma vez que o livro pode ser caracterizado como um romance de formação, é possível acompanhar a trajetória da personagem analisada desde sua infância, o que permite ter uma certa noção de como os olhares, dela e sobre ela, passam a ser formados.

Por fim, embora exista uma verdade, é praticamente impossível que se chegue até ela — o que não significa naturalizar a violência. Mas tentar entender essa impossibilidade, resultante do fato de que um mesmo objeto pode ser percebido por diferentes sujeitos de diferentes formas, tal como a percepção das narradoras de um livro, pode nos ajudar a ser mais tolerantes uns com os outros.

É evidente que o objeto existe, mas a única relação direta que um indivíduo tem com ele é por meio da experimentação, ou seja, da maneira pela qual ele percebe aquilo que existe. Assim, o entendimento da existência de diversos posicionamentos frente a um mesmo ocorrido auxilia a compreendê-lo de maneira mais profunda, evitando que simplificações gerem enganos ou, pior, a banalização de processos e atitudes violentas.

2 INFÂNCIA

Para Walter Benjamin, “a narrativa [...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação” (Benjamin, 1987, p. 205). Ainda, conforme afirma Anatol Rosenfeld, “a ficção ou mimesis reveste-se de tal força que se substitui ou superpõe à realidade” (Rosenfeld, 2002, p. 21). Por conseguinte, determinada história tem sempre fortes marcas deixadas por aquele que a contou, já que fora por ele fabricada, mesmo que tenha traços que se assemelhem ao real.

Dessa forma, tanto o autor do livro quanto o narrador acabam por marcar a obra. O autor a marca na medida em que é ele que cria o mundo ficcional, utilizando do conhecimento que tem acerca da realidade. Cabe ressaltar, todavia, que, segundo o sociólogo e crítico literário Antonio Candido, “[...] a personagem é um ser fictício; logo,

quando se fala em cópia do real, não se deve ter em mente uma personagem que fôsse igual a um ser vivo, o que seria a negação do romance” (Candido, 2002, p. 53).

O narrador, por outro lado, marca a obra de acordo com as características que o autor lhe deu e que, portanto, determinam a maneira pela qual o que ocorre na ficção será descrito. No caso de um narrador-personagem, por exemplo, sua personalidade influenciará a maneira de se expressar.

[...] na análise do texto é fundamental a utilização de um outro conceito – o de narrador. Entidade fictícia, como as personagens e a história contada, o narrador acaba por constituir uma verdadeira persona (máscara, personagem), que narra os acontecimentos. O narrador não pode ser confundido com o autor, mesmo quando a narrativa é contada na terceira pessoa do singular (Abdala Junior, 1995, p. 20).

Assim sendo, ainda é possível, em uma mesma obra, que se tenha mais de um foco narrativo, pois “o foco da narração não é fixo, oscila constantemente” (Abdala Junior, 1995, p. 25). No entanto, “cada narrativa vai ter um foco narrativo dominante, que circunscreve e delimita os demais” (Abdala Junior, 1995, p. 25). O livro *Torto arado* (2019), de Itamar Vieira Junior, tem, em cada uma de suas partes, um foco narrativo dominante diferente, sendo a inicial, chamada “Fio de Corte”, narrada em primeira pessoa pela personagem Bibiana.

Esta é, no terço inicial do romance, o que Benjamin Abdala Junior denomina de “‘Eu’ como protagonista” (Abdala Junior, 1995, p. 29). Para além dessa narração em primeira pessoa, os fatos pela personagem narrados foram por ela mesma vividos, “[...] tal como os vivencia ou vivenciou [...] suas percepções, sentimentos e pensamentos” (Abdala Junior, 1995, p. 29).

Ademais, vale ressaltar que, de acordo com Shirley de Souza Gomes Carreira (2021, p. 196),

No romance, as vozes narrativas se complementam, ora narrando um mesmo acontecimento de diferentes pontos de vista, ora acrescentando dados que atam os fios da história. Apenas a encantada tem uma focalização onisciente, devido à sua condição sobrenatural e, conseqüentemente, a capacidade de narrar eventos que as duas outras narradoras não vivenciaram ou presenciaram.

Visto isso, os capítulos iniciais da obra tratam de um acidente que ocorrera com a narradora e sua irmã mais nova, Belonísia, enquanto as duas fuçavam curiosas a velha mala da avó. “Ouvi Donana perguntar o que estávamos fazendo ali, porque sua mala estava fora do lugar e que sangue era aquele” (Vieira Junior, 2019, p. 11 e 12)

Dentro dessa mala se encontrava uma faca cintilante, que acabou por chamar-lhes a atenção. Esse ocorrido é descrito pelas duas protagonistas no romance de modo semelhante, mas ainda assim com uma carga intimista que só é possível de se ter devido ao modo pelo qual é feita a descrição. Os trechos abaixo referem-se, respectivamente, as perspectivas de Bibiana e Belonísia do momento:

Vi os olhos de Belonísia cintilarem com o brilho do que descobríamos como se fosse um presente novo, forjado de um metal recém-tirado da terra. [...] Minha reação naquele pequeno intervalo de tempo era explorar ao máximo o segredo e não deixar passar a oportunidade de descobrir a serventia da coisa que resplandecia em minhas mãos (Vieira Junior, 2019, p. 10 e 11).

Poderíamos pegar a faca para cortar os matos do lado de fora, cavoucar a terra, tratar as caças da nossa imaginação. [...] Mas a faca reluzia mais que tudo. Nela nos víamos melhor que no caco de espelho que Donana guardava na mesma mala (Vieira Junior, 2019, p. 109).

Então, a assimetria entre o que elas dizem ocorre logo no contato primário das duas com a mala. Ambas estavam curiosas, mas Belonísia já tinha noção do que seria encontrado ali dentro, porque “já havia visto Donana arrumar e desarrumar aquela mala muitas vezes” (Vieira Junior, 2019, p. 109), ao contrário de Bibiana, que esperava a avó se afastar para “descobrir o que Donana escondia na mala de couro” (Vieira Junior, 2019, p. 9). Cabe ressaltar que, por conta disso, Belonísia olhava Bibiana e se “considerava mais esperta [...] mesmo sendo mais nova” (Vieira Junior, 2019, p. 109).

Na segunda parte da obra, narrada por Belonísia, nota-se como ela se sentiu em relação àquela situação prévia ao acidente: um misto de admiração e rebeldia. A primeira existe porque ela deseja ser tal qual sua irmã mais velha. A segunda porque não teme enfrentá-la para que isso ocorra, chegando inclusive a retirar a faca de um modo ríspido.

A faca que num impulso retirei da boca de Bibiana para repetir o gesto, naquela idade em que queremos ser como os irmãos mais velhos, sem perceber que da boca de minha irmã minava sangue (Vieira Junior, 2019, p. 78).

[...]

Me deixa ver, pedi agitada, pulando em cima da pele de caititu que cobria as ondulações da terra no chão. “Não, eu primeiro”, Bibiana queria impor a autoridade de irmã mais velha, que gostava de exhibir. E se Donana chegar e a encontrar com a faca na boca? Ela perde a pose e ganha uma boa surra. Arrastei a cama empurrando meu corpo para trás para que Donana ouvisse ao longe a movimentação e voltasse depressa. Ela iria nos surpreender e acabaria a brincadeira, afinal, a ideia de pegar a faca foi minha. Mas o aviso que lancei pelo ar não vingou, então pensei em gritar. Minha irmã seria mais rápida ao lançar a culpa sobre mim. Vou pegar a faca mesmo contra sua vontade (Vieira Junior, 2019, p. 109).

Assim, tem-se nesse episódio o início de uma maior proximidade das duas, devido ao acidente. Como Belonísia acaba por perder a língua, sua irmã passa a ajudá-la a se comunicar com os outros.

Dentre as coisas que levava, e talvez a que mais me machucava, era a minha língua. Era a língua ferida que havia expressado em sons

durante os últimos anos as palavras que Belonísia evitava dizer por vergonha dos ruídos estranhos que haviam substituído sua voz. Era a língua que a havia retirado de certa forma do mutismo que se impôs com o medo da rejeição e da zombaria das outras crianças. E que por inúmeras vezes a havia libertado da prisão que pode ser o silêncio (Vieira Junior, 2019, p. 76).

Todavia, além dessa cumplicidade, nesse momento em que ocorre a disputa pela lâmina, o leitor também entra em contato com o embrião de uma outra face da relação das duas.

Eu e Belonísia éramos as mais próximas e, talvez por isso, as que mais se desentendiam. Tínhamos quase a mesma idade. [...] Disputávamos espaços, disputávamos sobre o que plantar, sobre o que cozinhar. [...] Quando as disputas se tornavam brigas e gritos, nossa mãe intervinha, pouco paciente, e nos levava de volta para casa nos retirando a liberdade de sair até que nos comportássemos. Prometíamos que não brigariamos mais, até que saíamos para o quintal ou para o terreiro e recomeçávamos a brincadeira, para pouco tempo depois retornar à rixa, às vezes com direito a arranhões e puxões de cabelo (Vieira Junior, 2019, p. 18 e 19)

Ou seja, entra-se em contato com uma certa rivalidade, que vem a ser desenvolvida ao longo do livro, principalmente no sentimento que ambas nutrem pelo primo, Severo. Visto isso, acontecimentos da infância dessas personagens, como o acidente ou a rivalidade, entre outros, são aspectos fundamentais na gênese da construção de cada uma delas. O pesquisador espanhol Fernando Cabo Aseguinolaza fala sobre essa relação entre a infância e a literatura no seu livro *Infancia y modernidad literaria*:

Mas é claro que avançar por esse caminho exige evitar o mal-entendido de abordar a questão de um ponto de vista meramente temático. Mais que a presença de personagens infantis, por exemplo, importa avaliar em que medida a infância atua como uma noção orientadora e, inclusive, fundadora da literatura (Aseguinolaza, 2001, p. 32, tradução nossa)¹.

Ademais, de acordo com Rebeca Goldsmid e Terezinha Féres-Carneiro, em seu artigo *A função fraterna e as vicissitudes de ter e ser um irmão*:

As disputas fraternais são comuns à maioria das famílias, apesar das diferenças de valores, estilo ou filosofia de vida de cada uma delas. Essas disputas, características de todo grupo fraternal, têm um caráter

¹No original: “Pero es claro que avanzar por ese camino exige evitar el malentendido de abordar la cuestión desde un punto de vista meramente temático. Más que la presencia de personajes infantiles, por ejemplo, importa el valorar en qué medida la infancia actúa como una noción orientadora e incluso fundadora de la literatura”.

mais lúdico do que agressivo. A finalidade é conquistar e preservar um espaço dentro do grupo, garantir uma individualidade, buscar o atendimento satisfatório de interesses e necessidades e ocasionalmente desfrutar das vantagens do poder.

[...]

O irmão e a irmã desempenham, portanto, um importante papel na constituição do sujeito, maior do que a disputa pelo amor materno/paterno pode sugerir. O ciúme tem importância na construção da personalidade na medida em que o outro permite, a cada um dos irmãos, definir-se melhor, através da percepção do jogo das semelhanças e diferenças entre si (Goldsmid; Féres-Carneiro, 2007, p. 8).

[...] fratria é o lugar da competição: enquanto os menores querem igualar e superar os mais velhos, estes querem conservar sua superioridade (Goldsmid; Féres-Carneiro, 2007, p. 9).

Assim, mais do que representar essa fase da vida das duas, *Torto arado* mostra também os impactos decorrentes do que fora nela vivido, e isso é fundamental para tirar os primeiros anos da vida de uma mera alçada temática, a fim colocá-los como um dos pilares do que vem a ser a obra.

3 JUVENTUDE E VIDA ADULTA

Ocorre uma passagem de tempo do capítulo 6 para o capítulo 7. Dessa forma, as protagonistas estão agora um pouco mais velhas, e começa a surgir nelas a paixão, mais especificamente, e, coincidentemente, por “[...] Severo, o primo tímido”. (Vieira Junior, 2019, p. 37). Decorrente disso, cresce nas duas, mas principalmente em Bibiana, uma forte sensação de ciúme. Ela decorria não só do sentimento que ambas tinham pelo primo, mas também do fato de que, em tão pouco tempo, Severo passou a conseguir se comunicar com Belonísia.

Severo superou aos poucos a timidez e passou a se comunicar de forma incessante conosco. [...] De maneira breve, ele aprendeu a se comunicar também, às vezes melhor que qualquer um da casa, e logo se passou a sentir, além do óbvio ciúme pela atenção do primo, ciúme pela capacidade de compreensão que havia adquirido em tão pouco tempo (Vieira Junior, 2019, p. 37).

E é esse ciúme que dá origem a um imenso mal-entendido. Este poderia ter sido superado com um diálogo, porém a impulsividade de Bibiana, aliada a todas as suas emoções negativas naquele momento, fez com que ela relevasse os pontos de vista de Belonísia e Severo.

Belonísia deixou o abrigo como se nada tivesse acontecido. Passou por mim de cabeça erguida e sorrindo. Antes que eu me aproximasse mais, Severo também deixou o umbuzeiro e seguiu em direção aos pais que

estavam prontos para caminhar até sua casa com o candeeiro que tremulava a luz ao longe nas mãos. Sem conseguir dormir o resto da noite, nem olhar para minha irmã, fui tomada por um sentimento de decepção e rivalidade que desconhecia até aquele instante (Vieira Junior, 2019, p. 39).

[...]

Ao amanhecer, fiz chegar a minha mãe a mensagem de que Belonísia estava com primo Severo debaixo do umbuzeiro na noite passada. Sem ter certeza do que vira, mas intuía, adicionei à narrativa a visão de um beijo. Pela primeira vez vi os olhos de minha mãe crisparem e, sem esperar explicações, antes que meu pai soubesse, se encarregou da punição: uma surra de sandália (Vieira Junior, 2019, p. 40).

Mais à frente no livro, na segunda parte, é apresentada a versão de Belonísia sobre o que ocorrera naquele dia.

Não queria que ela tivesse mágoa de mim, como fiquei amargurada pelo que me aconteceu, quando não pude me defender das acusações de que estava beijando Severo. Quando o que fazíamos, eu com doze anos, era admirar os vagalumes da noite, longe dos candeeiros da casa (Vieira Junior, 2019, p. 79).

Percebe-se, visto isso, a confusão que pode ser gerada por duas interpretações diferentes de um mesmo fato: uma vista de dentro, a de Belonísia, e outra vista de fora, a de Bibiana. Esta teve uma percepção muito rasa do ocorrido e deduziu erroneamente, alegando ser sua intuição, que sua irmã e seu primo estavam se beijando, quando na verdade não estavam.

Sua negatividade no momento fez com que ela deslegitimasse a liberdade que sua irmã e Severo tinham de estar juntos. Bibiana entrega Belonísia para os pais porque no fundo quer que esta seja punida. A ira da irmã mais velha tira a condição de sujeito, livre e ativo, que tem a mais nova na relação entre os três envolvidos, reduzindo-a ao objeto que deve ser extraído do caminho entre aquela e Severo.

Aquele que odeia projeta não mais ser objeto de forma alguma; e a ira apresenta-se como um posicionamento absoluto da liberdade do Para-si frente ao Outro. É por isso que, em primeiro lugar, a ira não rebaixa o objeto odiado. Pois coloca o debate em seu verdadeiro terreno: aquilo que odeio no Outro não é tal ou qual fisionomia, este ou aquele defeito, tal ou qual ação em particular. É a sua existência em geral, enquanto transcendência-transcendida. Eis por que a ira encerra um reconhecimento da liberdade do Outro. Só que este reconhecimento é abstrato e negativo: a ira só conhece o Outro-objeto, e concentra-se neste objeto (Sartre, 2011, p. 509).

Ademais, não obstante a confusão, tem-se derivadas dela consequências enormes, como as que ocorreram na relação das duas irmãs com o primo e na de Belonísia com a mãe.

Até aquele instante Belonísia havia sido mais próxima de minha mãe, enquanto eu sempre havia me sentido mais ligada ao pai. Mas a surra repercutiu mais em seu íntimo do que o ardor e o machucado na pele. [...] E durante um tempo considerável não vimos Severo.

[...]

Belonísia ficou por semanas sem me olhar diretamente. Passava do quarto para a sala, ou mesmo para o quintal ou terreiro, interagia com os outros irmãos, mas me ignorava (Vieira Junior, 2019, p. 40).

Assim, durante o início da juventude das duas irmãs, ocorre sobre Belonísia um constante olhar de julgamento. Isso pode ser percebido porque esse período é majoritariamente relatado na primeira parte do livro, narrada em primeira pessoa por Bibiana, uma narradora-protagonista, ou seja, “que é também o personagem central” (Gancho, 1991, p. 21). Dessa forma, a narração da irmã mais velha expressa uma visão enviesada que ela possui daquele momento.

Então, motivado principalmente pelo ciúme, esse juízo de valor de Bibiana é, portanto, mais negativo quando se trata da relação que ela e sua irmã tinham com seu primo. Todavia, isso não apaga os traços de admiração que uma possuía pela outra. Apesar da disputa, por exemplo, Bibiana via em Belonísia uma pessoa que era “orgulhosa e conduzia muito bem suas decisões, apesar da pouca idade”. (Vieira Junior, 2019, p. 41), além de admitir que “invejava sua habilidade [...] como se estivesse sempre esperando a oportunidade para demonstrar sua força, seus conhecimentos e sua destreza” (Vieira Junior, 2019, p. 64-65).

A segunda parte do livro é narrada por Belonísia, que agora é a “‘Eu’ como protagonista”, de Abdala Junior (1995, p. 29). O leitor passa então a ter acesso aos pensamentos e emoções dela, a uma visão externa de suas atitudes, embora o que ela enxerga seja limitado pelo contexto, já que ela não é onisciente.

Desse modo, a narração em primeira pessoa de Belonísia é esta que se limita ao campo de visão dela, tornando-se algo mais intimista, sentimental, em que se tem acesso inclusive aos pensamentos dessa personagem. Assim, acompanhamos no começo deste segmento seu sofrimento com a partida da irmã, porque com ela se preocupava, mas, também, dela precisava, tendo em vista que era Bibiana quem lhe ajudava a interagir com os outros.

No caminho para a escola [...] pensava em Bibiana e Severo, me perguntava se por onde andavam a chuva havia chegado também, se tinham encontrado abrigo em alguma fazenda ou cidade distante. Se os caminhos os haviam levado para a capital.

[...]

Na escola, sem Bibiana ao meu lado para me ajudar, minha vida se tornou um tormento. [...] Não evitava que meu pensamento encontrasse Bibiana naquela sala, talvez interessada na aula, próxima da professora, tentando fazer com que me interessasse também pelas coisas (Vieira Junior, 2019, p. 82-83).

Constata-se que as dificuldades decorrentes da mudez não param na comunicação. A personagem é alvo de ridicularização por parte dos seus colegas na sala de aula, que utilizam risadas e outros constrangimentos.

Poder estar ao lado de meu pai era melhor do que estar na companhia de dona Lourdes, com seu perfume enjoado e suas histórias mentirosas sobre a terra. Ela não sabia por que estávamos ali, nem de onde vieram nossos pais, nem o que fazíamos, se em suas frases e textos só havia histórias de soldado, professor, médico e juiz. Não precisaria ouvir os risinhos das crianças quando repetiam quase ao infinito que eu não falava. Alguns pediam para escancarar minha boca para que pudessem ver o que não tinha dentro (Vieira Junior, 2019, p. 85).

Por esse trecho, pode-se perceber como o olhar e as atitudes do outro afetam a autoestima da protagonista narradora, que gostaria de sair da escola por, além da falta de identificação com a professora e com as disciplinas, não se sentir bem naquele espaço. É claro que não se identificar com o que estuda pode acabar desmotivando uma pessoa, mas a solidão que ela ali sentia também contribuiu para isso, como evidencia o seguinte trecho em que fala de seus outros dois irmãos:

Diferente de Bibiana, que falava em ser professora, eu gostava mesmo era da roça, da cozinha, de fazer azeite e de despolpar o buriti. Não me atraía a matemática, muito menos as letras de dona Lourdes. Não me interessava por suas aulas em que contava a história do Brasil, em que falava da mistura entre índios, negros e brancos, de como éramos felizes, de como nosso país era abençoado. [...] Domingas e Zezé frequentavam a escola em outro turno, havia uma diferenciação entre os estágios, talvez a presença deles até me desse algum ânimo (Vieira Junior, 2019, p. 83).

Ela então passa a mentir, a fim de faltar às aulas e poder voltar a trabalhar ao lado de seu pai na roça, local onde se sentia bem.

Um dia inventava uma dor de cabeça, outro dia uma dor de barriga, e aos poucos fui fazendo valer minha vontade de voltar ao trabalho da roça e da casa. Deixei caderno e lápis num canto do quarto e, mesmo percebendo meu pai amuado com o meu desinteresse pela escola, fiz valer meu querer (Vieira Junior, 2019, p. 84).

Além disso, na segunda parte também ocorre o desenvolvimento do segundo interesse amoroso de Belonísia na trama, Tobias, mais um trabalhador que chega para ser explorado em Água Negra. Pouco depois da chegada dele, a protagonista já passa a notar o interesse do homem nela.

Havia chegado também um homem alto e magro, talvez com idade para ser meu pai, que se tornou vaqueiro da fazenda. Tinha gestos discretos e era de pouca fala. Se apresentou como Tobias e passou a

frequentar as festas de jarê em nossa casa. [...] Às vezes, eu o via nas trilhas da fazenda ou nas veredas para a várzea. Ouvia seu cumprimento — bom dia, sinhá moça — acenava com a cabeça, seguia meu caminho, mas sentia seus olhos queimarem minhas costas feito brasa (Vieira Junior, 2019, p. 86).

Inicialmente incomodada, ela progressivamente passa a se interessar por ele também. Seu incômodo inicial era, em parte, decorrente da sua falta de jeito ao flertar, pois se sentia envergonhada e desajeitada quando se relacionava com os outros. Com o passar do tempo, no entanto, a personagem admite: “no começo senti indiferença [...] depois passei a me sentir inquieta e desconfiada, querendo talvez que dirigisse sua atenção a mim” (Vieira Junior, 2019, p. 86).

Paralelo a isso, “Tobias seguia com seu cavalo pela estrada até a cidade e voltava trazendo as encomendas em bocapios dispostos na carroça. [...] ‘É de Bibiana, mãe’” (Vieira Junior, 2019, p. 87). Ao entrar em contato com o que fora escrito por sua irmã mais velha, Belonísia tem inúmeras sensações. Apesar do ciúme que sente pela reação da sua mãe ao ler a carta, nota-se que a personagem amadureceu nesse meio tempo quando é visto que a confusão acerca de Severo foi enfim superada. Ela agora não só se sente bem pela irmã, mas também se incomoda apenas com a maneira pela qual a relação das duas foi afetada, pois pelo tom da carta parecem ainda distantes. Não existe qualquer menção direta a Severo em suas preocupações.

Senti conforto em saber que estavam bem, abrigados, dormindo sob um teto e se alimentando do próprio trabalho. Senti um tanto de mágoa também pela atenção que minha mãe dava à carta, pelo alvoroço que havia causado naquele momento, mesmo estando distante. Senti amargura pela simplicidade das palavras, pela culpa não expiada, pela voz que Bibiana me negava. Por eu estar na mesma linha da carta como um nome apenas, junto a Domingas e Zezé. Não havia nenhuma pergunta sobre como eu estava na escola, quem me fazia companhia, quem comunicava as coisas que eu precisava, como me desenrolava entre minhas atividades sem sua presença (Vieira Junior, 2019, p. 88).

Com seu antigo sentimento por Severo superado e, inspirada pela irmã, Belonísia passa a almejar um futuro diferente, melhor, semelhante ao que tem Bibiana. Ela pensa, no entanto, que a felicidade dessa está somente ligada ao relacionamento amoroso, quando também advinha das oportunidades geradas pela escolarização.

Quem não possui pelo menos a instrumentalidade da leitura e da escrita é ainda mais excluído diante da realidade que exige tantas competências das pessoas, num contexto social e econômico em que mesmo o saber ler e escrever não são considerados suficientes (Santos, 2005, p. 90 e 91).

Visto isso, apoiando-se apenas na ideia da relação romântica e com seu interesse por Tobias já mais forte, Belonísia passa a idealizá-lo como alguém que vai auxiliá-la a suprir suas expectativas de um futuro melhor.

Ele trocou duas frases com meu pai, pediu licença, fez uma reverência se despedindo de mim e montou o cavalo. Ao vê-lo seguindo pela estrada, senti vontade de que desse meia-volta, voltasse ao meu encontro e pedisse a meu pai para me levar para seu rancho. Queria que cuidasse de mim, eu cuidaria dele. Queria experimentar a vida que Bibiana agora mostrava em sua carta, com sua letra bem desenhada, que levou Salu às lágrimas e deixou meu pai contrariado só na casca, por dentro feito de mel, com uma expressão séria, interrompida por chamadas de luz que diziam o que não soube dizer: ele estava contente por saber que estavam bem e que pensavam na família. Senti vontade de que Tobias voltasse naquele instante, quiçá amanhã ou depois, mas que não demorasse a fazer de mim sua mulher também (Vieira Junior, 2019, p. 88 e 89).

Em certa manhã, meu pai se dirigiu a mim, à mesa que exalava o cheiro do café fresco que Salu coava. Disse que Tobias o havia procurado com respeito, porque queria me levar pra morar com ele. Falou que o homem se queixava da solidão na tapera da margem do Santo Antônio. Que tinha muita estima e consideração por mim. [...] Disse que não precisava responder logo, poderia pensar, e que só aceitasse se me sentisse pronta para ir, porque ele não queria conceder a mão da filha a qualquer um. Que só o fazia porque conheceu Tobias durante aquele ano e o considerava trabalhador e de respeito (Vieira Junior, 2019, p. 92).

Ela logo imagina seu pai alertando a Tobias de sua mudez, o que denota uma forte insegurança que ela possui em relação a isso, pois, de acordo com Sartre, “a vergonha [...] é vergonha de si, é o reconhecimento de que efetivamente sou este objeto que o Outro olha e julga” (Sartre, 2011, p. 329). Desse modo, a exemplo do que ocorrera na escola, Belonísia tem vergonha de sua condição, porque a fizeram achar que isso era algo pelo que ela deveria se envergonhar.

Por um minuto, imaginei meu pai alertando o homem do meu defeito, dizendo que a filha era deficiente, que tinha uma natureza forte, rude como uma onça, mas que tinha um bom coração. Imaginei meu pai lhe fazendo prometer que cuidaria de mim, que eu não conheceria sofrimento. Imaginei aquela conversa que nunca soube se existiu, porque nada foi dito sobre minha condição. (Vieira Junior, 2019, p. 92)

Também sente o medo natural de deixar para trás sua família, tal como fizera sua irmã mais velha tempos antes. Mesmo assim, decide ir embora com ele.

Deixei a casa de meus pais montada num cavalo e na companhia de Tobias, levando uma trouxa pequena de roupas, lembrando a mala de couro surrada de Donana que Bibiana havia retirado de debaixo da cama antes de partir. Se ela não tivesse levado, talvez fosse eu a carregá-la comigo. Senti um aperto no peito; o trotar das patas invadia a parte

baixa de meu quadril como um eco. Seguimos devagar, Tobias em silêncio, quando preferia que falasse algo para confortar minha aflição. Com uma mão eu segurava sua cintura, e com a outra, a trouxa (Vieira Junior, 2019, p. 94).

No entanto, essas expectativas são quebradas logo que o casal passa a morar junto, quando ela percebe que a vida fora de sua antiga casa não é boa.

O amor-paixão funcionava baseado no amor à primeira-vista. A flecha de Eros era tão imprevisível e repentina quanto o dardo da morte. Um início já febril, um florescimento e um fim. O amor-paixão não dura, o amor conjugal, que está assimilado a ele, não dura mais do que ele. O divórcio não pode portanto ser considerado como um modo de reparar um erro, e sim como uma sanção normal de um sentimento que não pode nem deve durar e que deve dar lugar ao seguinte. (Ariès, 1987, 161).

Além disso, também lhe é revelada uma face mais agressiva de seu parceiro.

Eu me sentia paralisada e já com vontade de voltar para casa de meus pais. “Entre.” Fiquei em choque com a desordem que havia naquele casebre de três cômodos, com roupas sujas, mau cheiro e toda espécie de entulho espalhado pelos cantos. Sem contar no estado geral da casa, com paredes esburacadas e filetes de luz entrando pelo telhado, o que indicava que precisava de reparos ou de uma nova cobertura. Em poucos dias sentiria um enorme arrependimento de ter escrito “quero” no papel pardo que dei a minha mãe, porque percebi que minha vida dali em diante não seria nada fácil (Vieira Junior, 2019, p. 94).

Enquanto o tempo passava, Tobias parecia não sentir satisfação pelo que eu fazia. Se queixava de algum objeto que procurava e não encontrava. Dizia que eu não poderia mexer em tudo, que às vezes algo poderia parecer estar fora do lugar, mas estava no lugar certo, porque ele havia escolhido assim. Concordava. Assentia com a cabeça, mas evitava olhar seus olhos. Nessas horas, crescia a vontade de deixar tudo para trás, de voltar para minha casa, mas o que os vizinhos não diriam? Continuávamos a frequentar a casa de meu pai nas noites de jarê, todos agora sabiam que eu não era mais “Belonísia de Zeca Chapéu Grande” e que agora vivia com Tobias, logo, eu era “Belonísia de Tobias” (Vieira Junior, 2019, p. 100).

Mesmo assim, por conta da pressão social existente, Belonísia se esforça para se manter em seu relacionamento, afinal não só sua imagem está em jogo, mas também a de sua família. Essa atitude demonstra mais uma vez seu orgulho e seu carinho pelos familiares, o que lhe dá força para resistir àquela situação. Nas palavras de Lilia Schwarcz (2019, p. 200):

A misoginia se manifesta de muitas formas, que vão desde a exclusão social até a violência de gênero. Ela aparece retratada igualmente na antiga formação patriarcal de nossa sociedade, a qual carrega, até a atualidade, a certeza do privilégio masculino, a banalização da violência contra a mulher e a tentativa de sua objetificação sexual. Essas são raízes compactas de nosso autoritarismo, que sempre trouxe consigo uma notória correlação com a questão de gênero. As mulheres deveriam atuar como “princesas”, obedecendo e se subordinando aos maridos, enquanto os homens são eternos “príncipes”, cientes de seu domínio e autoridade (e, mais uma vez, não há apenas coincidência com os nossos tempos atuais).

Essa resistência era, no entanto, de certa forma passiva até dado momento, já que ela tentava mais administrar a situação e tolerá-la do que a confrontar. Novamente reflexo do pensamento patriarcal vigente na sociedade, que implantou em sua mente a ideia de que ela deve ser submissa ao marido.

Não agradeceu, era um homem, por que deveria agradecer, foi o que se passou em minha cabeça, mas conseguia ver em seus olhos a satisfação de quem tinha feito um excelente negócio ao trazer uma mulher para sua tapera (Vieira Junior, 2019, p. 98).

A postura de Belonísia muda com o aumento progressivo da agressividade de Tobias e com o contato que ela passa a ter com Maria Cabocla, sua vizinha, que é agredida pelo marido constantemente.

Tentava entender o que ele dizia, e sem chance de me proteger, o prato veio na minha direção. Olhei para o chão e vi a comida espalhada. Aquele chão onde havia curvado meu corpo para varrer e assear com zelo. Senti raiva naquele instante, perguntei a mim mesma quem aquele vaqueiro ordinário pensava que era. [...] Mas eu já me sentia diferente, não tinha medo de homem, era neta de Donana e filha de Salu, que fizeram homens dobrar a língua para se dirigirem a elas.

[...]

Ouvi gritar de casa que eu era burra. Que não falava. Que era aleijada da língua. Engoli cada insulto que ouvia de sua boca. Dava um golpe mais forte fazendo desprender da terra grandes torrões. Que se atrevesse a vir me agredir que faria o mesmo com sua carne: a faria soltar da face com um golpe apenas. Antes que qualquer homem resolvesse me bater, arrancaria as mãos ou cabeça, que não duvidassem de minha zanga.

[...]

Não fazia comida para ele. Tinha meu orgulho, não era humilde, muito menos não sabia perdoar. (Vieira Junior, 2019, p. 105-106).

Dali em diante, o sentimento de revolta nela, já expresso ao desafiar sua irmã pela faca, por exemplo, é agora amplificado contra seu agressor. Mais madura, seu enfrentamento já não é mais uma disputa infantil com Bibiana, mas sim uma maneira de

se afirmar, reconhecer-se como uma pessoa forte e independente, que é capaz de encarar os problemas que a cercam. Por conta disso, ela recusa os convites feitos por seu pai para voltar para casa, ainda que tenha ficado tentada.

Não foram poucos os dias em que pensei em retornar à casa de meu pai. Mas algo me dizia que poderia dobrar o homem. Não deveria deixar a casa, acovardada. Se havia coisa que aprendi era que não deveria aceitar a proteção de ninguém. Se eu mesma não o fizesse, ninguém mais poderia. O cuidado que Bibiana direcionava a mim, no passado, nada mais era que o desejo que ela mesma alimentou desde muito cedo de que poderia salvar a todos, talvez influenciada pela experiência de crença de nosso pai. Mas, no fundo, era eu quem a protegia quando demonstrava medo nas atividades mais corriqueiras, quando precisávamos avançar na mata ou nos rios ou marimbus, me fazendo seguir na frente para, caso avistasse uma cobra ou um animal selvagem, espantar com o que dizia ser minha valentia (Vieira Junior, 2019, p. 117).

O sofrimento conjugal da protagonista só cessa com a morte de seu companheiro. No velório, ocorre um contraste entre a maneira como pensavam — e até pressionavam — que ela deveria agir e a maneira como ela realmente agiu. Queriam que ela sofresse demasiadamente, afinal era seu marido que estava ali sendo velado. Todavia, ela, ciente de tudo o que vivera ao seu lado, apenas dizia que rezaria por ele e precisariam esperar que saíssem lágrimas de seus olhos.

Vivendo desacompanhada após a morte de Tobias, a postura solitária de Belonísia chama a atenção das pessoas na fazenda. Muitas questionam se ela não é apoiada pelos encantados, entidades da religião jarê, visto que seu roçado causa admiração em todos que o veem. Ela também rompe com o pensamento de gratidão que seu pai tem com Sutério e passa a guardar os maiores legumes para a casa, para a sua família.

Quanta gente foi adentrando na solidão de meu rancho e foi dizendo que era uma roça bonita, que era maior e mais bem cuidada que a roça de muitos homens? Se admiravam quando viam que trabalhava sozinha. Com os olhos, mediam meu corpo de cima a baixo, se pudessem me fariam disputar uma queda de braço com os homens, só para saber se a força para revirar a terra, para trabalhar o chão, vinha dele mesmo. Para ter certeza de que não era das forças dos encantados em que o povo acreditava. Sutério passava rigorosamente toda semana e levava o que podia. Mas não deixava levar o melhor, como meu pai fazia por gratidão. Separava os legumes maiores para a casa, para meus pais. Só não deixava apodrecer nos pés, de desgosto, porque achava um desrespeito com a própria terra. Mas se desse para dar aos animais, eu dava, só para não deixar que ele levasse meu suor, minhas dores nas costas, meus calos nas mãos e minhas feridas nos pés, como se fosse algo seu (Vieira Junior, 2019, p. 135).

Ademais, Belonísia chega a encarar o marido de Maria, para defendê-la das agressões. A protagonista chega ao ponto de ir à casa dos vizinhos para intervir e ameaça corajosamente o homem com uma faca.

O homem gritou para que fosse embora, que cuidasse da minha vida. [...] Permaneci em pé, desafiando para que viesse ele próprio me arrancar para fora, porque não sairia com minhas próprias pernas. [...] Maria levantou de onde estava, veio para cima dele, mas foi lançada em seguida ao chão por um tapa desferido com as costas da mão desproporcional do homem. [...] Meus olhos cresceram ferozes ao ver Maria no chão, que parecia não se acovardar àquela hora, dizendo que eu iria ficar. Quando ele veio para cima para tentar me retirar dali à força, meu coração estava aos pulos, sentia meu interior frio como a brisa da madrugada, mas permaneci firme como meus antepassados. Não foi o suficiente para evitar que Aparecido apertasse meu punho e tentasse me arrastar para fora. Encostei a lâmina que escondia atrás de mim em seu queixo, olhando segura para seus olhos vermelhos e com veias que se espantaram ao ver minha reação. Estava em minha mão direita, com o cabo fresco como um seixo recém-tirado do rio (Vieria Junior, 2019, p. 132 e 133).

Finalmente, a terceira e última parte é narrada por uma Encantada. Esta parte é, decorrente disso, narrada em terceira pessoa. Tal narração se enquadra no que Benjamin Abdala Junior reconhece como “Onisciência do autor-editor”, conceito, assim como o do “‘Eu’ como protagonista”, emprestado do crítico norte-americano Norman Friedman. Aqui a entidade que narra tem conhecimento de tudo o que ocorre na história, inclusive de como se sentem as personagens e o que elas pensam.

O narrador comporta-se como um deus em seu universo ficcional: está em todos os lugares e em todas as épocas. Conhece o que está dentro das personagens (seu mundo interior) e o seu contexto histórico. Este narrador aparece com uma voz narrativa em terceira pessoa e tem toda a liberdade para narrar, adotando todas as posições possíveis: por dentro ou por fora da personagem ou enquadrando-a em relação aos acontecimentos indicados na narrativa (Abdala Junior, 1995, p. 27).

É nesta parte que se consolida a ideia da profunda ligação que Belonísia tem com a terra, pois agora um ser onisciente descreve esse laço de maneira detalhada. Isto mantém a certeza da veracidade do relato, mas o organiza por estar sob um olhar mais distante, ou seja, menos confuso.

A mata a fez forte e sensível, ainda menina, para reconhecer o movimento do mundo.

[...]

A terra era seu tesouro, parte do seu corpo, algo muito íntimo. Quando ia para a feira, quando caminhava até a cidade com o corpo acobreado de polpa de buriti sobre o negror da pele, não via a hora de tomar seu

caminho de volta para a fazenda. Não sabia como a irmã pôde morar naquela desordem de carros, casas e gente. Para ter qualquer coisa precisava de dinheiro, qualquer coisa. Na terra tinha o que colher ao alcance das mãos. Se a seca ou a cheia levasse, comia-se o que sobrava. Comia a farinha de mandioca que faziam ou colhia as sementes de jatobá para preparar o beiju. Na cidade não havia terra para revirar, para sentir a ventura, a umidade avisando que a chuva estava por chegar (Vieira Junior, 2019, p. 218-219).

Também é por meio da narração da Encantada que ocorre o fechamento do ciclo de mágoa entre Belonísia e Bibiana. Retoma-se a sensação que a irmã mais nova tinha em relação à mais velha, anos antes, para então ratificar o que de mais belo existe entre as duas. Elas ficaram, enfim, mais unidas do que nunca.

Belonísia se sentiu uma sombra de Bibiana durante aqueles dias. Havia se esquivado a vida toda daquele papel, desde que, de forma quase instintiva, a irmã passou a falar por ela. Desde que permitiu que Bibiana conhecesse seus sentimentos mais íntimos. Da mesma forma, se apossava do que se movimentava feroz no pensamento da irmã. Se sentia, mais que nunca, unida pelo que parecia ser um destino inevitável a se traçar nas trilhas de suas vidas. Passado tanto tempo, não era mais preciso nenhuma comunicação visível, seja pela troca de olhares ou pela leitura dos gestos. O ar, sentia, poderia vibrar de forma involuntária transmitindo o mal-estar físico e mental que a outra emanava. Poderia transmitir suas agitações e suas vontades. Esses dias foram cruciais para que percebesse o quanto estavam ajustadas em suas compreensões. Belonísia havia desenvolvido essa percepção expandida em relação às pessoas, mais ainda quando se referia à irmã, a sua voz no mundo onde se movimentava em silêncio. O mesmo silêncio da roça e da casa em que residiu por pouco tempo com Tobias foi o estado propício para desenvolver a fúria dos seus sentidos para se comunicar com seu entorno. A vida, naquele instante, apenas confirmava o que continuava oculto aos olhos alheios, encoberto, talvez num primeiro momento para a própria irmã, mas que consolidou de forma vigorosa e sem retorno o elo entre as duas (Vieira Junior, 2019, p. 192-193).

Além disso, recorda-se, agora sob outro ponto de vista, dois momentos importantes da vida da protagonista: a morte de Tobias e o momento em que ela recupera o punhal de sua avó. Punhal este, inclusive, responsável pelo maior impacto que tivera em sua vida: a perda da língua.

Você, nesses dias em especial, recordava a sua breve vida com Tobias. O desconforto que sentiu naquela cama. O alívio ao saber que ele havia morrido. [...] Não por rancor, nem por descaso, mas por entender que aquele foi um erro que deveria ser suprimido de suas lembranças em definitivo, mesmo que a memória frustrasse seu querer.
[...]

A melhor coisa que Tobias lhe fez foi devolver, de maneira involuntária, o punhal de sua avó. Talvez aquele tenha sido o único propósito de seu erro. [...] O fio de corte dividiu sua vida a partir daquele ponto, nos tempos que se foram. E cada vez que o lustrava e observava a sua imagem refletida naquele espelho sabia que sua vida poderia ser dividida de novo. Como o umbuzeiro frondoso ou seco, no escasso período das águas ou em todo o resto do tempo. Como no dia em que, carregada de ódio, riscou a lâmina na pele do pescoço de Aparecido. A vida quase se dividiu. Quis proteger Maria Cabocla, a mulher que a tocou com as pontas dos dedos, que trançou seu cabelo e a fez deitar na cama para descansar como se fosse uma guerreira amada (Vieira Junior, 2019, p. 219).

A magnitude do acidente, então, é sintetizada quando a Encantada diz que a vida de Belonísia fora dividida a partir dele. Quanto ao marido, reitera-se o alívio que ela sentira com o falecimento dele, porque apenas se arrependera do relacionamento e queria esquecê-lo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, *Torto arado* (2019) acompanha a trajetória de duas irmãs, Bibiana e Belonísia, que passam a ter suas vidas ainda mais conectadas após um acidente na infância, que resultou na amputação da língua de Belonísia e, por conseguinte, sua mudez.

Durante o episódio do acidente, é possível notar a rivalidade que existe entre as duas irmãs, devido a uma disputa para ver quem irá fazer uso da faca de sua avó primeiro. Tal conflito é então desenvolvido à medida que elas crescem e pode ser notado quando, durante a primeira parte, narrada por Bibiana, tem-se um constante olhar de julgamento sobre Belonísia, por conta dos ciúmes que aquela sentia desta com seu primo. Ciúme este, inclusive, que leva a mais nova a apanhar e as duas a terem que se afastar de Severo.

Os males acima descritos foram gerados no romance por conta de um mal-entendido decorrente da subjetividade presente no olhar de cada indivíduo, ou, no caso do livro, de cada personagem. A narração em primeira pessoa proporciona um olhar que aproxima e facilita a criação de um elo positivo entre o narrador-protagonista e o leitor, porque o primeiro tem controle do que será ou não dito e, assim, pode manipular quem está lendo. Não obstante, o olhar de uma pessoa real ou fictícia acerca de uma situação é sempre limitado.

Essa limitação contribuiu para que Bibiana criasse em sua mente uma fantasia sobre o que estava ocorrendo entre sua irmã e seu primo. Como ela mesma chegara a afirmar, não vira os dois se beijando de fato, apenas supôs que isso estava acontecendo porque os viu juntos em um lugar por ela considerado favorável para a ocorrência do beijo. A personagem claramente estava movida pelo ciúme da atenção que sua irmã vinha recebendo, e sua própria consciência a traiu ao criar uma imagem de Belonísia e Severo se beijando, pior, ao nem permitir que os dois se explicassem.

Contudo, o atrito entre as irmãs não se sobressai ao carinho que uma sente pela outra. Para além do ciúme, Bibiana admira Belonísia por sua firmeza e força. Por outro lado, na segunda parte do livro, agora narrada pela mais nova, percebe-se que Belonísia não guarda rancor de sua irmã, apesar da punição injusta que recebera por conta dela, e apenas deseja seu bem. De todo modo, pode-se perceber ainda, por parte de Belonísia, um certo grau de comparação. Ela não quer de forma alguma tirar o que Bibiana tem de bom, mas continua a desejar para si algo parecido com o que a mais velha possui em sua vida.

É visto então como Belonísia idealiza a vida que sua irmã leva. Ela pensa que a aparente felicidade que Bibiana possui é decorrente de seu casamento, quando na verdade ela é fruto não só da constituição de uma família, mas também do estudo e das oportunidades que por ele foram abertas. Oportunidades essas que foram, senão privadas, muito dificultadas na vida de Belonísia, uma vez que ela sofria preconceitos na escola e o método de ensino não despertava nela o mínimo de interesse.

Assim, iludida com a ideia de que ao se juntar a alguém sua vida irá melhorar, Belonísia sai da casa de seus pais para morar com Tobias, mas ao seu lado só encontra violência e frustração. O vaqueiro é um homem agressivo, que a desrespeita constantemente, algo muito longe do que ela idealizava ao ler a carta em que Bibiana descrevera sua vida. Ocorre aqui um embate entre o real e o ideal, novamente causado pela perspectiva na qual o sujeito que observa determinada situação está localizado.

Belonísia entrou em contato com apenas uma carta de sua irmã e dali já supôs que poderia ser feliz se, de certa forma, a imitasse. Porém ela não levou em conta que as pessoas são diferentes; ela não é Bibiana, e Tobias não é Severo. Mas, acima de tudo, ela não percebeu a maneira como o contexto social em que está inserida exerceu e exerce influência sobre suas decisões, quando a sabotara no momento em que ela poderia ter, tal qual sua irmã, estudado, ou quando propaga a ideia de que uma mulher precisa de um marido para ser feliz e respeitada. Isso a tornou suscetível a entrar em situações ruins por desespero, achando que apenas um casamento poderia lhe trazer felicidade.

Além disso, após a morte de Tobias, percebe-se que não apenas Bibiana enxergava qualidades em Belonísia, mas os outros trabalhadores de Água Negra também. Eles ficaram impressionados com sua garra naquele local e admirados com seu roçado, uma vez que a subestimavam por ser mulher, ou seja, alguém que no imaginário popular deveria se comprometer apenas com o trabalho doméstico. Além disso, pelo fato dela viver sozinha, era ainda mais subestimada, pois não estava sob a dita “proteção” de um homem, seja seu pai ou um marido.

Diante do exposto, portanto, as pessoas têm visões distintas acerca dos mesmos fatos, porque têm acessos a diferentes perspectivas de acordo com as posições que estão perante eles. Por isso, deve-se ter cuidado ao ter uma visão engessada sobre algo, porque o indivíduo pode não estar levando em consideração algum aspecto por ele ainda não visto ou percebido. Esses aspectos podem ser tanto pessoais, como um ciúme que o leva à paranoia, ou mesmo coletivos, a exemplo de violências simbólicas que acabam por influenciar as nossas vidas.

Ao ignorar um possível diálogo que poderia ser positivo, apenas porque o outro talvez pense diferente, o indivíduo se fecha cada vez mais em um grupo que constantemente confirma o que ele pensa, já que rejeita o diferente e só convive com

ideias parecidas com as suas. Tal posicionamento, apesar de parecer confortável, pode ser perigoso, porque limita o pensamento dessa pessoa, podendo leva-la a acreditar veementemente em casos irrealis. Exemplificando, em *Torto arado* (2019) ocorreu algo semelhante, quando Bibiana não dialogou com Belonísia e Severo e, sem nenhum questionamento sobre o que pensava, errou ao deduzir que os dois estavam juntos.

Então, um único olhar oferece uma perspectiva limitada sobre determinada questão. Isso contribui para o surgimento de situações com proporções maiores. Tais episódios podem ser relativamente simples, embora menos do que deveriam ser, como a briga entre as duas irmãs por conta do suposto beijo. Outros, por sua vez, afetam toda a sociedade, originados pelo silenciamento de determinados grupos dela, ou seja, pelo impedimento da expressão de seus pontos de vista, como a naturalização da exploração no trabalho e da violência de gênero.

Por fim, a utilização de três narradoras diferentes, além da mudança de foco narrativo, é essencial para a construção das personagens no romance, já que por vezes descreviam o mesmo episódio. Como anteriormente dito, ao ler algo em primeira pessoa, o leitor tende a ser manipulado por quem está narrando, porém, em *Torto arado* (2019), têm-se a quebra desse mecanismo quando ocorrem as outras narrações, que ampliam o entendimento do público acerca do que está ocorrendo naquele cenário fictício. Essa ampliação torna as protagonistas mais humanas, pois se consegue ver pela ótica de cada uma das duas irmãs, bem distintas em personalidade, o que uma pensa da outra e das suas vivências juntas.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, B. **Introdução à análise da narrativa**. São Paulo: Scipione, 1995.

ARIÈS, P. O amor no casamento. *In*: ARIÈS, P.; BÉJIN, A. (orgs.) **Sexualidades ocidentais**: contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade. Tradução de Lygia Araújo Watanabe e Thereza Christina Ferreira Stummer. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

ASEGUINOLAZA, F. C. **Infancia y modernidad literaria**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Roaunet. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CANDIDO, A. A personagem do romance. *In*: CANDIDO, A. (org.). **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CARREIRA, S. de S. G. Inscrições do real em *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior. **Revista E-SCRITA**, Belford Roxo, v. 12, p. 184-198, 2021.

CHOMSKY, N. **Que tipo de criaturas somos nós?**. Tradução de Gabriel de Avila Othero e Luisandro Mendes de Souza. Petrópolis: Vozes, 2019.

GANCHO. C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

GOLDSMID, R.; FÉRES-CARNEIRO, T. A função fraterna e as vicissitudes de ter e ser um irmão. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 293-308, 2007.

ROSENFELD, A. Literatura e personagem. *In*: CANDIDO, A. (org.). **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, A. F. da S. **O programa nacional de educação na reforma agrária e a importância da escolarização na opinião de assentados rurais do sertão do estado de Sergipe**. 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação, História, Política e Sociedade), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VIEIRA JÚNIOR, I. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.