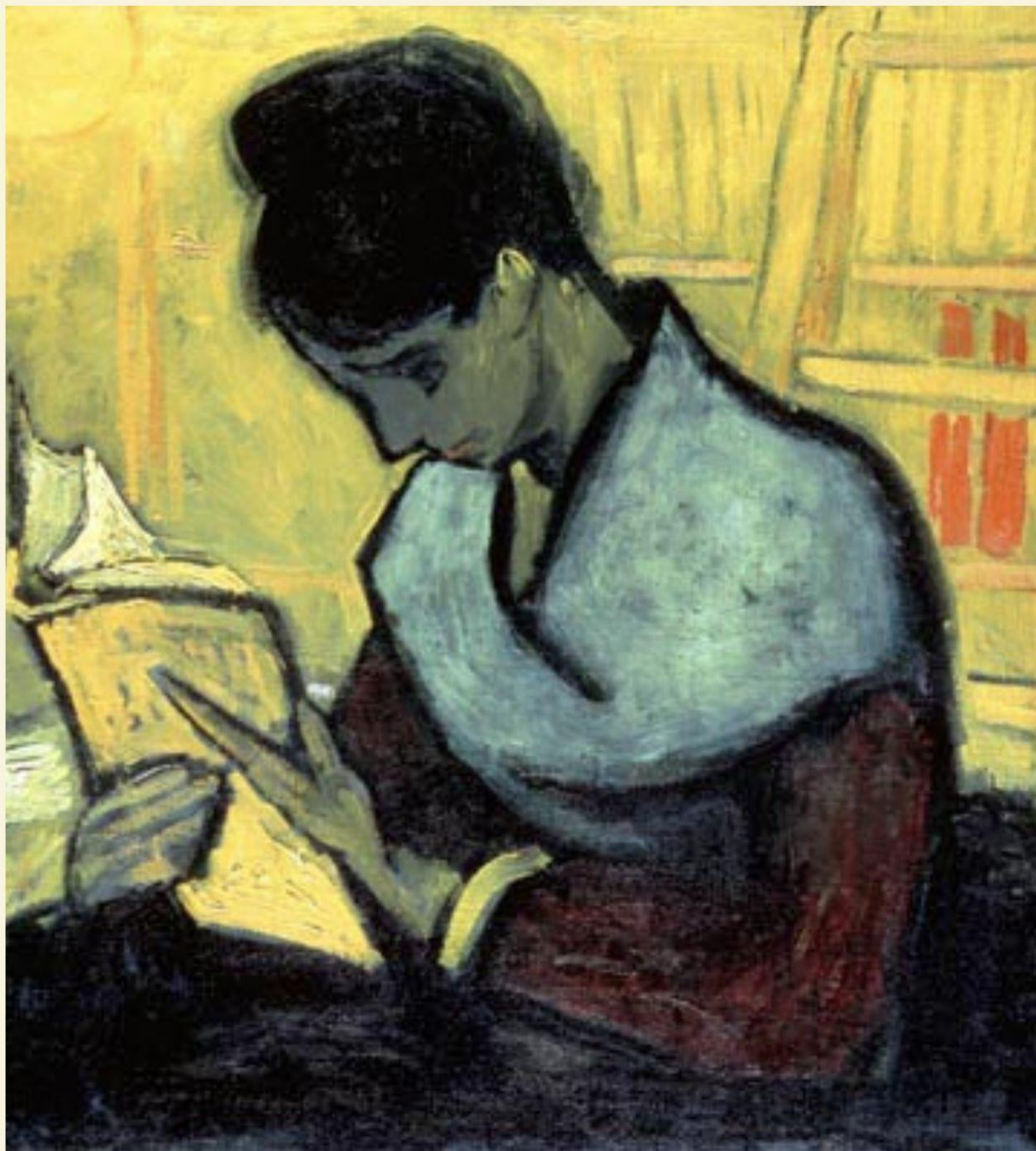


ALPHA

V. 25, N 2, 2024

ISSN 2448-1548



REVISTA DO CENTRO
UNIVERSITÁRIO DE PATOS DE MINAS
UNIPAM



Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas

Reitor

Henrique Carivaldo de Mirando 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. **Imagem da capa:** VINCENT VAN GOGH, *Une liseuse de romans* (1888), pintura, óleo sobre tela, 73,0 cm x 92,1 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-

Anual: 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 2, jul./dez. 2024

Patos de Minas: Alpha, UNIPAM, v. 25, n. 2, jul./dez 2024: 1-116



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

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

Formatação e Diagramação

Jordana Bastos Mesavila

SUMÁRIO

ARTIGOS

Scrabble: do jogo pedagógico à pedagogia do jogo por meio das práticas de letramento e numeramento.....6

Djiby Mané

Comportamentos indisciplinados no 2º Ciclo Ensino Básico português: representações de professores e pais num Agrupamento de Escolas.....24

Ernesto Martins

Impacto do estágio em um grupo de estudantes chineses do curso de graduação em português39

Ricardo Henrique Almeida Dias | Cong Liu | Xianru Ma

Eu não existo sem você: os papéis sociais no jogo discursivo e sua relação com o ensino de língua portuguesa51

Marcelo Pereira Souto

Trânsitos da poeta: o percurso de Cecília Meireles na poesia brasileira.....63

Stephanie Chantal Duarte Silva

O colecionador de livros em O colecionador de livros em “O livro de areia”, de Jorge Luis Borges, e “Se um viajante numa noite de inverno”, de Italo Calvino: uma análise comparativa.....79

Mariane de Sousa Oliveira

Pasolini dança ao som de Legião Urbana.....90

Monique Almeida Silveira Barreto

Colonização e mineração no Brasil e desenvolvimento regional: formação territorial, econômica e social de Patos de Minas (MG).....97

Alan Santos de Oliveira

José Antônio Moraes do Nascimento

Scrabble: do jogo pedagógico à pedagogia do jogo por meio das práticas de letramento e numeramento

*Scrabble: from the pedagogical game to the pedagogy of the game through
literacy and numeracy practices*

DJIBY MANÉ

Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: djibym@gmail.com

Resumo: Brincar é parte integrante da vida cotidiana. Por meio de jogos de palavras, dramatizações, videogames, as pessoas buscam constantemente práticas lúdicas, reconhecidas como atividades de lazer – uma fonte de prazer. Fazendo-se uso do *Scrabble*, por meio de atividades de letramento e numeramento, o presente estudo consistiu em levar os alunos a construir conhecimento nas diversas disciplinas da grade curricular, em especial, Português e Matemática. Para tanto, a metodologia adotada teve por base documentos publicados física e virtualmente. Quanto às bases teóricas, foram adotadas as ideias de Chambovay (2013), France (2023), Grimal (2018), HAS (2022), Huizinga (2019), Nemessany (2020), UNESCO (2017) e Vianez e Olombel (2019). Concluiu-se que o *Scrabble* promove competências linguísticas, matemáticas e transversais, pois, sendo principalmente um jogo de tabuleiro, é também uma excelente ferramenta de ensino; seu uso em sala de aula permite que os alunos aprendam brincando, oportunizando aos professores a conciliarem os objetivos de ensino com as aspirações dos alunos; ainda, a implementação de atividades que promovam a aquisição dessas habilidades geralmente representa um desafio para os professores que desejam variar os métodos de ensino e manter os alunos estimulados e entusiasmados.

Palavras-chave: *Scrabble*; letramento; numeramento; ensino; aprendizagem.

Abstract: Playing is an integral part of daily life. Through word games, role-playing, and video games, people constantly seek playful practices, recognized as leisure activities – a source of pleasure. Using Scrabble, through literacy and numeracy activities, this study aimed to engage students in building knowledge across various subjects in the curriculum, particularly Portuguese and Mathematics. The adopted methodology was based on documents published both physically and virtually. Theoretical bases were drawn from the ideas of Chambovay (2013), France (2023), Grimal (2018), HAS (2022), Huizinga (2019), Nemessany (2020), UNESCO (2017), and Vianez and Olombel (2019). It was concluded that Scrabble promotes linguistic, mathematical, and transversal competencies. As primarily a board game, it is also an excellent teaching tool; its use in the classroom allows students to learn through play, providing teachers with the opportunity to align teaching objectives with students' aspirations. Moreover, implementing activities that promote the acquisition of these skills often represents a challenge for teachers who wish to vary teaching methods and keep students engaged and enthusiastic.

Keywords: Scrabble; literacy; numeracy; teaching; learning.

1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

O que poderia ser mais motivador para os alunos do que mobilizar seus conhecimentos através de uma atividade lúdica? O desejo de competir e vencer desperta o de melhor dominar alguns elementos relacionados ao Português e/ou à Matemática. Nesse viés, a iniciação a um jogo como o *Scrabble*, por exemplo, valoriza tais competências e aqueles que o praticam.

Sendo um jogo instrutivo com múltiplas possibilidades, o *Scrabble* consiste em formar palavras a partir de letras de diversos valores e colocá-las em um tabuleiro esmaltado com quadrados coloridos. Para jogar bem, é preciso construir palavras associando as letras, conjugando os verbos, formando plurais e femininos; ou seja, formar corretamente palavras (ortografia) que tenham significado (semântica); e ainda é preciso levar em conta as palavras já colocadas e imaginar diversas possibilidades de acréscimos iniciais (RE – FAZ) e finais (CULTURA – L). O jogo em comento ainda permite enriquecer o vocabulário enquanto se diverte.

Se o *Scrabble* permanece, acima de tudo, um jogo de tabuleiro, também pode ser um excelente recurso didático. Com efeito, sua prática em sala de aula acarreta aos alunos o ato de “aprender brincando”, ofertando aos professores a oportunidade de conciliar os objetivos educativos com as aspirações dos alunos. Logo, questiona-se: o que poderia ser mais motivador para o aluno do que mobilizar seu conhecimento via atividade lúdica? De fato, o desejo de vencer desperta o desejo de dominar certos elementos relacionados à língua ou à matemática. Além disso, a iniciação a um jogo considerado difícil valoriza quem o joga.

No ensino, o *Scrabble* busca respostas para as questões mais gerais sobre a relação jogo-educação. A temática é, sem dúvida, muito complexa, sobretudo, porque tal relação permanece imprecisa e sujeita a toda especulação teórica. Com efeito, se o jogo se refere ao prazer, à diversão, à recreação e ao entretenimento, a escola remete à noção de esforço e aprendizagem. Ao mesmo tempo, a ideia de fazer uso do jogo para fins educativos não é nova, ao passo que o educador sempre buscou desviar ou adaptar o jogo (ou o que considera como tal) para a Pedagogia.

Para o tratamento da questão, mostra-se necessário algum trabalho de investigação, uma vez que não se trata de questionar se o *Scrabble* é um jogo, mas se continua a sê-lo em um contexto escolar, perfazendo uma questão de estudo dos usos e das representações do que do objeto em si.

A ideia do *Scrabble* na escola pode parecer absurda quando se pensa apenas em seus aspectos lúdicos, por vezes, percebido como um passatempo para idosos em países ocidentais. No entanto, sua prática esconde muitas facetas didáticas, tanto em Português como em Matemática, bem como uma lógica transversal.

O presente estudo teve por norte fazer uso do valor lúdico do *Scrabble* para ação em contexto de letramento (Português) e numeramento (Matemática), bem como em competências transversais. Para tanto, recorreu-se à metodologia bibliografia com a seleção de artigos e obras especializadas para identificar as ideias que contribuem sobre a temática em comento, sobretudo, em Chambovy (2013), France (2023), Grimal (2018), *Haute Autorité de Santé* (HAS) (2022), Huizinga (2019), Nemessany (2020), *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization* (UNESCO) (2017) e Vianez e Olombel (2019), buscando fundamentar a concepção de jogo, pedagogia do jogo e as competências de letramento, numeramento e transversais desenvolvidas no jogo *Scrabble*.

Assim, fazendo uso de uma visão interacionista de linguagens e tendo a pedagogia crítico-social das competências desenvolvidas em partidas de *Scrabble*, as linhas seguintes propuseram evidenciar, além das considerações gerais e finais, o contexto teórico da pesquisa, a metodologia da pesquisa e a abordagem pedagógica do *Scrabble* na escola com foco em atividades que desenvolvem competências linguísticas (Letramento), matemáticas (Numeramento) e transversais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o tratamento do contexto teórico da presente pesquisa, tem-se o conceito do jogo *Scrabble* como um jogo pedagógico com competências envolvidas nessa atividade lúdica.

2.1 CONCEITO DE JOGO

O termo “jogo” pode evocar uma gama de representações quando é mencionado: jogo de tabuleiro, jogo teatral, jogo de *role-playing*, jogo educativo, videogames, jogos infantis etc. Dessa feita, o tipo de jogo sobre o qual a presente pesquisa se debruçou tem norte lúdico: *Scrabble*.

Etimologicamente, a palavra jogo vem do latim “*jocus*”, que significa brincadeira. De acordo com Huizinga (2019, p. 35-36), o jogo é

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos “jogo” entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo gênero. Aventuramo-nos a dizer que a categoria jogo é uma das mais fundamentais da vida.

Em geral, o jogo é sinônimo de prazer, de liberdade, não induzindo nenhuma obrigação ou restrição, ao contrário do trabalho. Permite, antes de tudo, “quebrar o gelo” (entre indivíduos não muito comunicativos ou que ainda não se conhecem) ou largar o lastro antes/depois de um jogo mais pesado e exigente; ou seja, permite criar uma verdadeira dinâmica de grupo, aproveitando a faceta lúdica, ao mesmo tempo que é dotado de objetivos claros, definidos e alcançáveis, totalmente inscritos na sequência educativa.

Aplicado em sala de aula como uma ação pedagógica, o jogo revela-se benéfico, pois permite aos alunos superar o egocentrismo, explorar vários papéis (parceria, liderança, adversário) e aprender a gerir o labor em conjunto, além das competências linguísticas, matemáticas e transversais; ainda permite o estabelecimento de relações com base no respeito, pois o jogo é sempre regido por regras que devem ser seguidas; caso contrário, o participante pode ser excluído. Nesse viés, a situação lúdica poderá levar o aluno a compartilhar, negociar e, por vezes, driblar a regra.

2.2 SCRABBLE: DO JOGO PEDAGÓGICO PARA A PEDAGOGIA DO JOGO

O jogo de *Scrabble*, originalmente denominado Lexiko e, posteriormente, palavras cruzadas, foi inventado durante a grande depressão pelo arquiteto Alfred Mosher Butts. Ele queria fazer um jogo para trabalhar as habilidades de vocabulário de palavras cruzadas e anagramas (Grimal, 2018).

As regras do *Scrabble* variam em função da fórmula utilizada. Pode ser jogado com dois, três ou quatro jogadores na fórmula clássica (todos os partícipes fazendo uso do mesmo tabuleiro, cada um com suas letras), com considerável número de jogadores na fórmula duplicada (um tabuleiro para cada jogador, as mesmas letras para todos, tentando encontrar a palavra mais lucrativa) e com o *Scrabble Júnior* (pensado para os mais novos, que oferece dois jogos em um: o primeiro, na frente – versão para partícipes de 5 a 7 anos de idade; e, o segundo, no verso, para partícipes maiores de 7 anos de idade), muito próxima da clássica) (Grimal, 2018).

As variações da fórmula duplicada permitem organizar eventos originais e aumentar a diversidade e a riqueza do jogo. Algumas destas podem ser combinadas. No presente estudo, tem-se a apresentação das três fórmulas supracitadas.

O *Scrabble* é um jogo de tabuleiro ou esporte cerebral que consiste em formar palavras cruzadas em uma grade com letras de diferentes valores; as casinhas coloridas da grade permitem multiplicar o valor das letras ou palavras. O vencedor é o jogador que acumular o maior número de pontos ao final do jogo.

Scrabble é um jogo de tabuleiro que combina a busca por palavras a partir de combinações de letras sorteadas aleatoriamente, e seu criterioso posicionamento em um tabuleiro para ganhar pontos. É um jogo de antecipação e reflexão que favorece o trabalho lexical e morfológico, bem como a identificação matemática ligada ao cálculo mental. (France, 2023, p. 2)¹

Do inglês “board game”, a expressão jogo de tabuleiro é concernente a todos os jogos que se jogam em um “tabuleiro”, isto é, uma mesa. Em geral, são jogos intelectuais, que se caracterizam por regras – as regras do jogo – mais ou menos complexas e, consoante os casos, mais dependentes do bom senso, da memória ou do acaso. Proporcionam momentos de convívio, permitem o desenvolvimento de competências e são acessíveis a todas as idades e níveis de experiência. Suas diferentes categorias permitem rápida adaptação aos gostos e desejos dos partícipes, oferecendo, assim uma experiência lúdica única e gratificante.

Em outra vertente, o uso do jogo em geral em sala de aula parece ir contra as práticas escolares habituais, apresentando certa dificuldade em estabelecer-se como uma via sólida e eficaz de aprendizagem. Contudo, devido à motivação da criança e ao prazer despertado pelo jogo, um bom número de pedagogos debruçou-se, desde o início do século XX, sobre o interesse do jogo na escola. Sobre a questão, Vianez e Olombel (2019, p. 5) reiteram que “[...] o uso do jogo na escola não pode ser apenas para entretenimento,

¹ Do original: “Le Scrabble est un jeu de société qui conjugue la recherche de mots à partir de combinaisons de lettres tirées au sort, et leur positionnement judicieux sur un plateau permettant de gagner des points. C'est un jeu d'anticipation et de réflexion favorisant un travail lexical et morphologique, ainsi qu'un repérage mathématique lié au calcul mental”. (France, 2023, p. 2)

ele é utilizado como ferramenta pedagógica [...]. Isso permite diversificar o material didático”

De fato, o uso de jogos em escolas e universidades depende da livre escolha dos professores, cujo comportamento deve ser motivado pelo entusiasmo, pela paixão e pelo interesse em métodos de ensino ativos. Em sua maioria, tais profissionais detêm cultura lúdica, devido à prática pessoal de jogos no contexto do lazer – o que lhes conferem competências especializadas, justificando sua utilização no contexto (extra)escolar. Assim, segundo Chambovay (2013, p. 3): “A pedagogia do jogo é efetivamente um contributo para diferenciar o ensino, nomeadamente pela informação que permite levantar e pelos vários tipos de jogo adaptados às capacidades dos alunos”².

A pedagogia do jogo ou aprendizagem baseada no jogo oferece aos alunos a oportunidade de se envolverem nas aulas de modo ativo e imaginativo. Através do jogo, eles podem organizar, construir, manipular, explorar, investigar, criar, interagir, imaginar, negociar e dar sentido ao aprendizado recebido. O jogo ainda promove o desenvolvimento holístico (físico, social, emocional, cognitivo e criativo) de uma criança e, dependendo de como é utilizado, pode também apoiar uma vasta gama de competências relacionadas aos aspectos de letramento e numeramento.

Segundo Eluerd (1984, p. 45),

Se o jogo tem sucesso onde as práticas pedagógicas mais comuns falharam, é obviamente porque os objetivos mudam. Na escola, a penalidade por erros é chamada apenas de nota ruim. Alguns alunos consideram isso um motivo suficiente para trabalhar. Outros acabam aceitando como se aceita a chuva ou as dores de cabeça passageiras. Não sem uma espécie de sabedoria fatalista! Nos torneios de Scrabble, a penalidade por erro é chamada de advertência, penalidade, perda da vez. Entre os alunos scrabbleiros, sanções semelhantes são mais motivadoras do que zero pontos. Como escreveu um dos professores praticantes de Scrabble, para apreciar o valor da aposta “basta ver o beicinho e o desespero momentâneo da criança que perderá uma, ou mesmo várias vagas na classificação, mas que, provavelmente, não cometer o mesmo erro novamente” (4). Quem seria o culpado aí?³.

Em um mundo globalizado e em constante evolução, onde a digitalização e a gamificação ocupam um lugar de destaque, os métodos tradicionais de ensino podem,

² Do original: “[...] la pédagogie du jeu est effectivement un apport pour différencier l’enseignement, notamment par les informations qu’elle permet de relever et les divers types de jeu adaptés aux capacités des élèves”. (Chambovay, 2013, p. 3).

³ Do original: “ Si le jeu réussit là où des pratiques pédagogiques plus courantes avaient échoué, c'est d'évidence parce que les objectifs changent. A l'école, la sanction des fautes s'appelle trop uniquement mauvaise note. Certains élèves y trouvent un motif suffisant de travail. D'autres finissent par l'accepter comme on accepte la pluie ou les migraines passagères. Non sans une sorte de sagesse fataliste d'ailleurs ! Dans les tournois de scrabble, la sanction de la faute s'appelle avertissement, pénalité, perte de places. Chez les élèves scrabbleurs de semblables sanctions sont plus motivantes que le zéro pointé. Comme l'a écrit l'un des enseignants pratiquant le scrabble, pour apprécier la valeur de l'enjeu "il suffit de voir la moue et le désespoir momentané de l'enfant qui perdra une, voire plusieurs places au classement mais qui, vraisemblablement, ne refera plus la même faute" (4). Qui aurait-il là de coupable?”. (Eluerd, 1984, p. 45).

por vezes, parecer obsoletos ou menos envolventes. Têm-se, então, os jogos educativos, como exemplo de jogos inovadores, que oferecem uma abordagem inovadora e dinâmica, permitindo aos alunos serem ativos quando da aprendizagem. Ao exigirem participação ativa, reflexiva e colaborativa, os jogos educativos promovem melhor memorização e compreensão mais profunda dos conceitos abordados. Além disso, podem quebrar a monotonia do ensino tradicional, estimular o interesse e fortalecer a motivação dos alunos. Em suma, os jogos educativos são uma resposta adaptada às necessidades formativas atuais, aliando a eficácia educativa ao prazer de aprender.

Dessa feita, o *Scrabble*, através da sua natureza interativa e estimulante, tem o poder de aumentar significativamente o envolvimento e a motivação dos alunos. Ao colocar os alunos (jogadores) no centro da ação, o *Scrabble* torna estes verdadeiros atores em sua própria aprendizagem, não sendo mais simples receptores de informação, mas, sim, participantes ativos, confrontados com desafios, cenários e situações que exigem reflexão e ação. Tal imersão cria um sentimento de pertencimento e investimento pessoal, levando a uma maior motivação para aprender e compreender.

2.3 COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO SCRABBLE

2.3.1 Considerações sobre letramento e numeramento

O jogo faz parte da vida do ser humano por permitir, por um tempo, que o sujeito possa sair do “aqui e agora”, experimente, imagine, crie, testando a capacidade de brincar, aprender e resolver problemas. Neste sentido, o *Scrabble* é um verdadeiro conjunto de recursos pedagógicos relacionados às competências linguísticas (letramento), matemáticas (numeramento) e transversais. Segundo a UNESCO (2017, p. 14),

O letramento é a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e calcular, utilizando materiais impressos e escritos associados a diversos contextos. O letramento envolve um contínuo de aprendizagem que possibilita aos indivíduos alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e potenciais, assim como participar plenamente na comunidade e na sociedade como um todo⁴.

O conceito de letramento da UNESCO (2017) compreende o numeramento, isto é, usa-se apenas a palavra “letramento” para se referir ao letramento e ao numeramento. Tradicionalmente, o letramento é entendido como a capacidade de ler, escrever, compreender e fazer uso de informações, enquanto o numeramento se refere à capacidade de contar, bem como de utilizar a Matemática em situações quotidianas, com a confiança necessária para fazê-lo.

Urge ressaltar que os termos “letramento” e “numeramento” vão além das ações de ler e escrever palavras, números e símbolos em uma página, ou aprender Gramática e Matemática. Abrangem a capacidade de compreender e fazer uso de

⁴ Do original: “Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with various contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potential, and participate fully in community and wider society” (UNESCO, 2017, p. 14).

linguagem, sinais (sugestões e gestos), números, símbolos e imagens para aprender, comunicar e criar. São experiências de aprendizagem em todas as áreas, bem como no ensino e na vida fora da escola. Assim, HAS (2022, p. 5)⁵ afirma:

O letramento em sentido amplo refere-se a todas as habilidades para compreender, produzir e usar informações escritas que promovam e possibilitem a participação social na vida cotidiana (em casa, no trabalho), bem como na comunidade, e que permitam ao indivíduo atingir objetivos pessoais, para ampliar seus conhecimentos e suas capacidades, para trocar com os outros. Abrange, portanto, o conhecimento das letras, a consciência fonológica e as habilidades linguísticas (processamento automático, vocabulário receptivo, discriminação auditiva, articulação de palavras e pseudopalavras).

A prática de letramento se dá não apenas na escola, mas também em todos os aspectos da vida diária, como na interação; na leitura de roteiros, anúncios, jornais, receitas, manuais e *sites*; na análise e interpretação de considerável quantidade de informações da mídia; na escrita de poemas, músicas, relatórios, *blogs* e *e-mails* etc. Mas, em um sentido mais amplo, o letramento abrange a noção de compreensão ou habilidade.

Atualmente, a palavra “letramento” vem acompanhada dos termos “digital”, “financeiro”, “emocional” e “de saúde”, entre outros, descrevendo o conhecimento prático de um assunto específico.

Segundo HAS (2022, p. 2),

O numeramento refere-se a todas as habilidades de compreensão, produção, manipulação, processamento e uso de informações e conceitos numéricos e matemáticos que permitem aos indivíduos administrar situações cotidianas, resolver problemas em contextos reais e que sustentam sua participação na vida da sociedade⁶.

O letramento abrange as habilidades numéricas e matemáticas utilizadas na vida diária. Por apresentar alguma novidade, tal conceito merece uma descrição detalhada, que visa clarificar não somente sua definição, mas também as escolhas empreendidas no presente estudo. Nesse viés, tem-se como prioridade colocar o conceito de numeramento em um contexto internacional – em evidência há pelo menos duas

⁵ Do original: “La littératie au sens large renvoie à l’ensemble des aptitudes de compréhension, de production et d’utilisation de l’information écrite qui favorisent et permettent la participation sociale dans la vie courante (à la maison, au travail) ainsi que dans la communauté et qui permettent à l’individu d’atteindre des buts personnels, d’étendre ses connaissances et ses capacités, d’échanger avec autrui. Elle englobe donc la connaissance des lettres, la conscience phonologique et les compétences linguistiques (traitement automatique, vocabulaire réceptif, discrimination auditive, articulation de mots et pseudo-mots)”. (HAS, 2022, p. 5).

⁶ Do original: “La numératie renvoie à l’ensemble des habiletés de compréhension, de production, de manipulation, de traitement et d’utilisation des informations et des concepts numériques et mathématiques qui permettent à l’individu de gérer les situations de la vie courante, de résoudre les problèmes dans les contextes réels et qui sous-tendent sa participation à la vie de la société”. (HAS, 2022, p. 5).

décadas, aparecendo, então, como o ponto de convergência entre o trabalho de investigação e as abordagens de organizações ou instituições, preocupadas com as questões subjacentes ao desenvolvimento social e económico.

2.3.2 Competências linguísticas, matemáticas e transversais

O *Scrabble* é um jogo lúdico que permite desenvolver competências linguísticas (ortografia, conjugação, vocabulário etc.), matemáticas (cálculo mental envolvendo, principalmente, adição, subtração e multiplicação) e transversais (concentração, reflexão, autocontrolo etc.).

De acordo com France (2023, p. 2)⁷, jogar *Scrabble*

[...] permite a prática e o enriquecimento do vocabulário, bem como o treino nas regras básicas de ortografia; mobiliza as capacidades de memorização e de antecipação bem como a localização espacial no tabuleiro de jogo e os automatismos de cálculo mental, num quadro rigoroso de mobilização cognitiva, de apoio às atividades escolares.

Jogar *Scrabble* consiste em formar palavras, escrevendo-as corretamente. Tal formação se dá pela combinação de letras para compor sílabas, desinências, prefixos, radicais etc. – tudo aquilo que se relaciona com o padrão da língua, refletindo na ortografia lexical (grafia correta das palavras), conjugação (o uso de vários verbos e o uso de suas formas infinitivas e conjugadas), vocabulário (a descoberta de palavras e seu significado), morfologia (o estudo das classes de palavras e suas características específicas etc.), além do uso de materiais como dicionários e tabelas de conjugações.

Sobre a questão, Mounsamy (2014-2015, p. 29) assevera:

Jogar Scrabble permite formar palavras e vê-las. O aspecto visual e gráfico é necessário na ortografia, mas não suficiente. Na verdade, os especialistas (Krieg e Schelcher, Billard, Lieury) concordam com a importância da fonologia na aprendizagem da ortografia. A consciência fonológica é o principal preditor do desenvolvimento ortográfico, disse C. Billard. A prática do Scrabble por si só exclui este ato. De antemão, é necessário planejar um momento de “brincadeira” com as sílabas das palavras em questão. Palavras com sílabas complexas ilustram esse conselho⁸.

⁷ Do original: “[...] permet avant tout la pratique et l’enrichissement du vocabulaire de même que l’entraînement aux règles de base de l’orthographe; il mobilise les capacités de mémorisation et d’anticipation ainsi que le repérage spatial sur la grille de jeu et les automatismes de calcul mental, dans un cadre rigoureux de mobilisation cognitive, en appui des activités scolaires”. (France, 2023, p. 2).

⁸ Do original: “Jouer au Scrabble permet de produire des mots et de les voir. L’aspect visuel et graphique est nécessaire en orthographe mais pas suffisante. En effet, les spécialistes (Krieg et Schelcher, Billard, Lieury) s’accordent sur l’importance de la phonologie dans l’apprentissage de l’orthographe. « La conscience phonologique est le facteur prédictif majeur de l’évolution de l’orthographe. » disait C. Billard. La pratique seule du Scrabble exclue cet acte. Au préalable, il faut prévoir un temps de « jeu » sur les syllabes des mots concernés. Les mots avec des syllabes complexes illustrent ces conseils”. (Mounsamy, 2014-2015, p. 29).

Sem dúvida, as habilidades linguísticas são *sine qua non* na prática de *Scrabble*. O fato de recorrer à manipulação de letras, formando grupos de letras (grafemas) e sílabas completas, pode promover uma introdução cuidadosa às habilidades matemáticas (combinações e probabilidades), por exemplo.

Resumir a prática de *Scrabble* a uma simples atividade linguística seria apreciá-la erroneamente. Além das competências linguísticas, o cálculo mental (adição e multiplicação) é constantemente solicitado através da pontuação obtida em cada palavra formada no tabuleiro (numeramento). O jogo em comento ainda exige atividades de geometria e situações de referência espacial⁹ com base no tabuleiro. A prática diária do cálculo mental reforça o domínio de números e operações.

No tocante às competências transversais, antes de ser um jogo de palavras, o *Scrabble* é essencialmente um jogo coletivo que exige pesquisa e reflexão. Sobre a questão, Grimal (2018, p. 13) observa:

A prática do Scrabble requer muitas habilidades em diversas áreas. Na verdade, tenderíamos a acreditar que este jogo se limita à formação de palavras, mas vai muito além. Trata-se também de colocar as palavras no tabuleiro de forma a otimizar a sua pontuação, o que supõe contar os pontos com rapidez e precisão. Isto requer uma boa concentração, mas também uma boa gestão do tempo¹⁰.

Assim como em outras atividades, a prática regular do *Scrabble* incentiva o aluno a se concentrar, se organizar, adotar uma abordagem rigorosa, antecipar-se constantemente às ações, respeitar as regras e os seus oponentes; ainda, o jogador lida com duas principais informações: 1) quantitativa, que se refere à noção do tamanho dos números (números para ganhar o jogo); 2) espacial, que se refere à localização, à forma e ao espaço do tabuleiro (jogar naquele espaço, conceitos de localização, posição e direção; mapas geográficos e diagramas esquemáticos; o tabuleiro e a disposição das peças).

3 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA ADOTADA

Para a realização do presente estudo acerca do desenvolvimento das atividades de letramento e numeramento por meio das práticas do *Scrabble*, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa que, segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 269): “[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”.

⁹ Denomina-se referência às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina progressão referencial (Koch; Elias, 2006).

¹⁰ Do original: “La pratique du scrabble fait appel à de nombreuses compétences dans divers domaines. En effet, on aurait tendance à croire que ce jeu se limite à la formation de mots mais cela va bien au-delà. Il s’agit également de placer les mots sur la grille afin d’optimiser son score, ce qui suppose de comptabiliser rapidement et précisément les points. Cela requiert une bonne concentration mais également une bonne gestion du temps”. (Grimal, 2018, p. 13).

O paradigma qualitativo é utilizado em pesquisas exploratórias, cujo objetivo é “[...] desenvolver ideias com vista a fornecer hipóteses em condições de serem testadas em estudos posteriores” (Gil, 2002, p. 152). Gil (2002) atenta que esses tipos de pesquisas tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois pretendem observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador.

Por se concentrar na revisão de documentos, a presente pesquisa seguiu os preceitos do estudo exploratório, por meio de uma pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2002, p. 529), “[...] é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, essa modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”. Em outras palavras, a finalidade da pesquisa bibliográfica consiste em colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa.

Urge ressaltar que todo o trabalho é necessariamente baseado no que foi feito no passado: referencial teóricos, como ressalta Gil (2010, p. 29-30):

Praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica. Tanto é que, na maioria das teses e dissertações desenvolvidas atualmente, um capítulo ou seção é dedicado à revisão bibliográfica, que é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema.

De fato, a pesquisa bibliográfica é obrigatória em grande parte dos trabalhos científicos, pois é por meio dela que se toma conhecimento sobre a produção científica existente. Portanto, é normal fundamentar as ideias com documentação para apoiar a sua opinião e demonstrar um ponto de vista. Tal procedimento se enquadra no presente estudo, com base na utilização de artigos científicos publicados.

A coleta de dados é uma das características da pesquisa documental, uma vez que os dados são obtidos em documentos. No presente estudo, tal ação se deu com: a leitura exploratória (leitura rápida, que objetiva verificar se as obras consultadas são de interesse para o trabalho) do material selecionado, isto é, o uso do *Scrabble* em sala de aula; a leitura seletiva (leitura mais aprofundada das partes que realmente interessam); e o registro das informações extraídas das fontes em instrumento específico (autores, ano, método, resultados e conclusões).

Uma vez coletados, os dados passaram por um processo de manipulação para lograr os resultados e posterior análise. Tal ação consiste na tomada de decisões informadas em vários setores.

A análise de dados é um processo de avaliação de dados que faz uso de uma ou mais ferramentas analíticas, no intuito de determinar a relevância dos dados fornecidos em prol dos objetivos e das metas da pesquisa.

Em prol da análise dos dados coletados na pesquisa em voga, recorreu-se à metodologia de Análise de Dados Textuais (ADT), que, segundo Fallery e Rodhain (2007, p. 1), “reúne métodos que visam descobrir as informações “essenciais” contidas

em um texto”¹¹. Nesse viés, aqueles autores distinguem quatro abordagens principais para a execução de uma ADT, quais sejam: 1) abordagem lexical (lexicometria); 2) abordagem linguística, que responde ao questionamento “como falamos sobre isso?”; 3) abordagem de mapeamento cognitivo, que responde ao questionamento “como estruturar um pensamento”? 4) abordagem temática para interpretar o conteúdo, cujo tema trata do jogo *Scrabble* no contexto escolar.

A ADT é um método de análise de dados que consiste em processar perguntas abertas em questionários, analisando, posteriormente, a parte textual obtida. Ela engloba tanto análises linguísticas, que se concentram nas estruturas formais da linguagem, quanto análises de conteúdo, que estudam e comparam os significados dos discursos para atualizar os sistemas de representação veiculados por esses discursos (Fallery; Rodhain (2007).

Assim, na presente pesquisa, buscou-se analisar as características e o uso do *Scrabble* em sala de aula como forma de desenvolver nos alunos as competências linguísticas (letramento), matemáticas (numeramento) e transversais. Além disso, o uso do jogo em questão em sala de aula mostra-se como um meio de levar o professor a diversificar sua metodologia, promovendo a forma lúdica de ensino.

4 SCRABBLE NA ESCOLA: DO JOGO PEDAGÓGICO À PEDAGOGIA DO JOGO

Seja para adultos, seja para crianças, jogar *Scrabble* faz uso de muitas e variadas habilidades. Saber jogá-lo é saber formar palavras (tarefa já complexa), colocá-las, contá-las e otimizá-las, sem esquecer as habilidades de concentração e atenção. Por essas e outras razões, o *Scrabble* parece interessante para fins educativos.

Do jogo pedagógico à pedagogia do jogo, o *Scrabble* é de fundamental importância, pois consiste em desenvolver as competências linguísticas (ortografia, conjugação, vocabulário etc.), matemáticas (cálculo mental etc.) e transversais (concentração, reflexão, domínio de si mesmo etc.). Além disso, são desenvolvidas as diferentes áreas de trabalho (jogar para remediar, fortalecer ou reinvestir), as três fases do jogo (reflexão, partilha, antecipação) e os vários tipos de jogos (temáticos, técnicos, em aula, em oficina etc.) (Grimal, 2018).

No decorrer do referido jogo, os jogadores formam palavras com uma ou mais letras do seu cavalete, bem como com letras da ou das palavras eventualmente formadas. A primeira palavra no início da partida deve cobrir a casinha estrelada central. As palavras seguintes são colocadas perpendicular ou paralelamente àquela já formada. Elas devem sempre estar escritas da esquerda para a direita ou de cima para baixo. Uma palavra já colocada no tabuleiro pode se estender atrás, na frente ou simultaneamente, por meio de um processo derivacional de formação de palavras. Além disso, um jogador é livre de colocar suas letras no tabuleiro ou passar a vez, mas não deve mexer nas letras jogadas anteriormente. No fim, o vencedor é aquele jogador que acumular o maior número de pontos.

¹¹ Do original: “[...] regroupe les méthodes qui visent à manipuler l’information contenue dans un texte”. (Fallery; Rodhain, 2007, p. 1)

4.1 AS FASES DA PRÁTICA DO SCRABBLE NA ESCOLA

Jogar *Scrabble* na escola envolve três principais variáveis: 1) formação de palavras (Fp); 2) colocação dessas palavras no tabuleiro (Cp); 3) contagem dos pontos dessas palavras (Cpt). A melhor exploração do jogo em questão está ligada à fórmula duplicada, que permite a todos jogar constantemente com as mesmas letras em um tabuleiro. Nessa fórmula, as jogadas sucedem-se com uma alternância de fase de pesquisa individual, em que os alunos constroem, colocam e contam as suas palavras, e fase de análise coletiva ou partilha, que permite destacar as soluções encontradas (France, [s. d.]).

A primeira fase – de pesquisa individual ou em dupla – é recomendada no início da atividade, em que o aluno tenta explorar a seleção de letras de que dispõe, tenta combinar para encontrar palavras, forma as possibilidades de palavras, faz as contas, verifica a ortografia etc. À medida que o(s) aluno(s) busca(m) formar e fazer jogadas, ele(s) deve(m) ser orientado(s) pelo professor. A ajuda pode ser dada na própria formação das palavras (combinação de letras para formar grafemas comuns, como -CH-, -OU- etc., encontrar desinências extraídas de certas conjugações, como -IA, AVA, EM etc.) ou ser relativa à jogada (encontrar lugares lucrativos, consideração das palavras já jogadas que podem ser completadas etc.).

Na segunda fase – de análise coletiva ou partilha –, os alunos são convidados a propor uma solução (validade da palavra, número de pontos, colocação, comparação com outras, análise gramatical etc.) que será analisada pelo resto da turma.

Uma vez colocada no tabuleiro a palavra selecionada, os alunos devem ser incentivados a antecipar o resto do jogo. Para tanto, faz-se importante identificar os lugares interessantes no tabuleiro, mas, acima de tudo, imaginar as extensões das palavras já formadas (por exemplo, um S no final da palavra AJUDA permite transformar o substantivo singular para plural ou a terceira pessoa do singular no presente do indicativo de “AJUDAR” para a segunda do singular).

Os alunos que encontraram a solução podem explicar aos colegas como fizeram para alcançá-la. Embora um certo número de palavras possa ser encontrado “intuitivamente”, muitas obedecem a regras de construção, que exigem habilidades em combinatória (formação de grafemas, sílabas, estrutura de desinências etc.).

De fato, grande parte das palavras selecionadas constitui uma possível abertura nas regras ortográficas ou de conjugação. Por exemplo, a utilização da palavra FAZ pode levar a procurar extensões autorizadas (RE/DESFAZ, FAZER, FAZEMOS, FAZEM). Muitos outros exemplos são possíveis, quer se trate de conjugação ou de ortografia (por exemplo, a formação de plurais, femininos etc.).

4.2 PARTIDAS DE SCRABBLE NA ESCOLA

Para realizar as atividades relacionadas às competências linguísticas, matemáticas e transversais por meio do *Scrabble*, três tipos de partidas podem ser desenvolvidos: 1) temáticas, que incluem palavras que pertencem ao mesmo campo lexical; 2) gramaticais, para aprofundar determinados pontos gramaticais; 3) técnicas, que favorecem a análise do tabuleiro e antecipação (France, [s. d.]).

4.2.1 Partidas temáticas (ortografia lexical, vocabulário)

Incluem um grande número de palavras pertencentes ao mesmo campo lexical, permitindo ao aluno encontrar um vocabulário que já domina (e que pode reinvestir) ou que pode enriquecer. O conhecimento do aluno sobre o tema pode levá-lo a se antecipar e orientar melhor sua pesquisa.

Para ilustrar as partidas temáticas, tem-se, como exemplo, este texto:

Causas do conflito entre Israel e Palestina

O confronto travado entre Israel e Palestina é um dos conflitos de mais longa duração da história da humanidade. Estende-se oficialmente desde a década de 1940, embora a década de 1930 tenha presenciado uma crescente tensão e violência entre judeus e árabes. Passado todo esse período, de tempos em tempos, hostilidades acontecem entre os dois lados, aumentando a tensão.

Historicamente falando, o conflito entre israelenses e palestinos se explica pelo controle da Palestina. Embora exista a questão da religião, que importa muito mais quando o assunto é Jerusalém, a rivalidade entre israelenses e palestinos tem motivos políticos, principalmente, e que envolvem o controle daquele território (Silva, [s. d.]).

A partir da leitura do texto, o professor pode pedir aos alunos que formem palavras referentes a nomes de países e explicar em que continente se encontram. No intuito de facilitar essa atividade, todas as peças do *Scrabble* devem ser viradas para cima ao lado do tabuleiro de jogo.

Sendo formadas as palavras e uma vez presentes no tabuleiro, cada uma possui uma pontuação em função das possíveis combinações, conforme evidenciado na figura 1, a seguir.

1. Israel: 19 pontos ('L' na casinha de letra dupla, total da palavra vezes 2 por ser a primeira jogada)
2. Síria: 5 pontos
3. Mali 8 pontos ('A' na casinha dupla e a formação de 'má')
4. Turquia 22 pontos (palavra dupla)
5. Canadá 12 pontos (2 letras 'A' em casinha tripla)

Figura 1 – Partida temática



Fonte: elaboração própria, 2024.

Por se tratar de um tema de cultura geral, a atividade em comento poderia envolver toda a escola, no intuito de ajudar os alunos a melhor conhecer os países, classificando-os por continente.

4.2.2 Partidas gramaticais

As partidas gramaticais são semelhantes às temáticas no sentido de que um ponto específico é explorado em profundidade durante a mesma partida, por meio de múltiplas palavras relacionadas. Dessa feita, o componente trabalhado pode dizer respeito à:

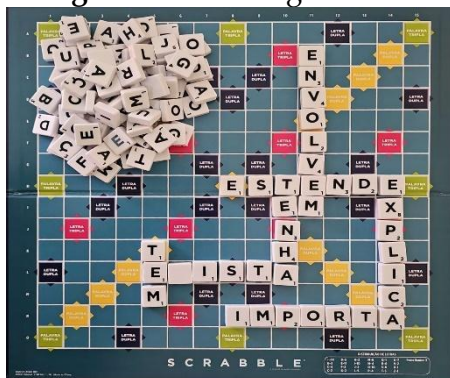
- conjugação: estudo de um tempo verbal (por exemplo, o pretérito imperfeito do indicativo com desenhos que permitem formar as desinências -AVA, -IA...) ou de uma categoria especial de verbos (por exemplo, os verbos da segunda conjugação, o verbos em -ER);

- gramática e ortografia gramatical: estudo de um tipo de palavras (advérbios, adjetivos e suas diferentes formas etc.) ou de determinados pontos específicos (o plural de palavras, o feminino), de uma categoria de palavra (advérbios, adjetivos e suas diferentes formas) ou de certos pontos específicos.

Por exemplo, a partir do texto de Silva ([s. d.]), o professor pede que os alunos selecionem os verbos presentes no trecho, escreva-os no tabuleiro e calcule a pontuação obtida.

1. estende 26 pontos (a letra 'N' na casinha dupla e multiplica o total da palavra por 2 (primeira jogada)
2. tenha 17 pontos ('N' na casinha tripla = 3×3)
3. explica 42 pontos ('P' na casinha tripla e a palavra dupla)
4. exista 7 pontos (coringa como 'x' e 's' na casinha tripla')
5. importa 10 pontos ('P' na casinha tripla)
6. tem 6 pontos (palavra dupla)
7. envolvem 38 (palavra dupla: $18 \times 2 = 36$) + 2 pontos da palavra 'em

Figura 2 – Partida gramatical



Fonte: elaboração própria, 2024.

Com base nessa atividade, urge ressaltar que não pode ser feita uma jogada com os verbos “é”, por ser composta de uma letra, e “acontecem”, por possuir mais de sete letras.

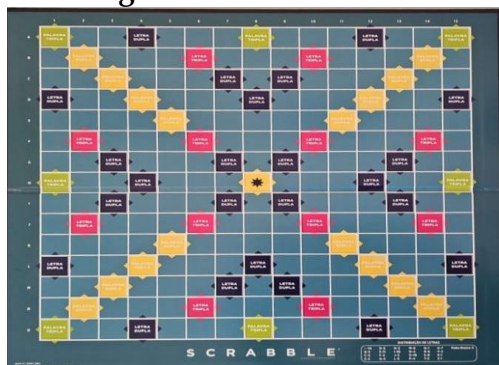
As partidas gramaticais fazem parte dos “jogos linguísticos” ou de palavras, pois tem-se ali a formação de palavras combinando letras para encontrar sílabas, terminações, prefixos, radicais etc., ou seja, tudo que se relaciona com a lógica da língua (Português, no caso em tela). Isso afeta a ortografia lexical (escrita correta das palavras), a conjugação (o uso de numerosos verbos e uso de suas formas conjugadas), o vocabulário (descoberta das palavras e seu significado) e a gramática (estudo das classes de palavras e suas especificidades), sem esquecer a utilização de documentos como dicionários.

4.2.3 Partidas técnicas

As partidas temáticas dizem respeito à análise do tabuleiro, isto é, recorrem mais às habilidades transversais. O objetivo é estimular o pensamento do aluno, analisando o suporte “tabuleiro”. Assim, a cada movimento, uma análise cuidadosa do tabuleiro deve levar o aluno a fazer suposições sobre o próximo movimento. Ele terá que identificar os lugares sensíveis e poderá ampliar as palavras, buscar as extensões das palavras e seus possíveis interesses, imaginar as palavras que podem ser formadas, antecipar-se a partir das letras ainda não utilizadas etc.

O tabuleiro do *Scrabble* possui configuração alfanumérica, que permite aos jogadores orientar-se no espaço através de números e letras. Além disso, contar os pontos dá aos alunos a oportunidade de visualizar, de forma mais simples, os lugares mais proveitosos de se jogar, exigindo dele um trabalho de reflexão, concentração, organização, antecipação e respeito às regras e aos adversários. Também representa um suporte interessante em geometria (a disposição das casinhas deve ajudar o aluno a lidar com as situações de simetria que possa encontrar) e de localização, uma vez que a designação do lugar de cada palavra se dá por referência alfanumérica, que varia em diferentes valores, sendo a Casinha azul escuro (Letra Dupla), Casinha amarela (Palavra Dupla), Casinha rosa (Letra tripla) e a Casinha verde (Palavra Tripla), conforme evidenciado na Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Partida técnica



Fonte: elaboração própria, 2024.

O objetivo das partidas técnicas é estimular o pensamento do aluno a analisar o tabuleiro do *Scrabble*. A cada movimento, uma análise cuidadosa do tabuleiro deverá

levar o aluno a formular hipóteses sobre o próximo movimento. Terá, assim, que identificar locais sensíveis que possam realçar palavras, procurar extensões de palavras e o seu possível interesse, imaginar palavras que possam ser colocadas, antecipar ações a partir de letras ainda não utilizadas etc., a cada jogada, perfazendo inúmeras soluções acessíveis aos alunos, os quais, qualquer que seja o seu nível de jogo, poderão construir e colocar facilmente a sua palavra, especialmente se tiverem em conta o estudo coletivo do tabuleiro.

Os três tipos de partidas supracitados são de fundamental importância para uma prática bem-sucedida de *Scrabble*. Dessa feita, reduzir a prática do jogo em questão a uma simples atividade linguística seria um grave equívoco. Em verdade, o cálculo mental (competências matemáticas) é constantemente exigido por meio da contagem de pontos – somar e multiplicar mentalmente torna-se gradualmente um reflexo. Além disso, são exigidas competências transversais via atividades de geometria e situações de localização espacial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns estudos asseveram que é muito mais fácil e interessante aprender brincando. Nesse sentido, a prática do *Scrabble* na escola permite que os alunos enriqueçam o vocabulário próprio, melhorem seus conhecimentos linguísticos (ortografia, classe de palavras, conjugações verbais), aprendam a fazer cálculo mental, desenvolvam uma disciplina pessoal e um nível alto de concentração e trabalhem suas nuances de memória, lógica e percepção visual. Além disso, é uma maneira de formar professores para ampliar a rede de contatos no intuito de divulgar o *Scrabble* nas escolas.

Por meio deste estudo, foi possível perceber que a prática de atividades lúdicas promove a criação de um ambiente propício à aprendizagem. É um fator a mais na motivação dos alunos, por contribuir para sua participação e envolvimento nas aulas. Ademais, o *Scrabble* como jogo tem um forte poder desinibidor, tanto do lado dos alunos quanto do professor, estabelecendo um clima de confiança bilateral.

De fato, quem pratica o *Scrabble* brinca com as palavras, combina letras para formar palavras, questiona a grafia de uma palavra, faz uso de documentos de verificação (dicionário), procura possíveis derivações de uma palavra etc. – tudo isso contribui para a apropriação da Língua Portuguesa. Nesse sentido, Eluerd (1984, p. 46) afirma:

Parece-me essencial que praticar o scrabble permita que alguns alunos dominem sua língua. Portanto, deixará de ser uma selva de palavras prontas para atacá-los com suas espinhas ortográficas ou lascas semânticas para assumir a aparência de um jardim oferecido para sua contemplação, colheita ou tentativas de jardinagem¹².

O *Scrabble* é um jogo coletivo e, como tal, permite que os alunos brinquem melhorando o conhecimento linguístico próprio e desenvolvendo suas habilidades

¹² Do original: “Que la pratique du scrabble permette donc à certains élèves d’apprivoiser leur langue me paraît essentiel. Elle cessera dès lors d’être une jungle de mots tous prêts à les assaillir de leurs épines orthographiques ou de leurs écharde sémantiques pour prendre l’apparence d’un jardin offert à leur contemplation, leur cueillette ou leurs tentatives de jardinagem” (Eluerd, 1984, p. 46).

matemáticas. Ele está para os esportes da mente assim como a natação está para os esportes físicos; uma disciplina completa, *sine qua non* para o desenvolvimento de competências linguísticas, matemáticas e transversais.

A prática do *Scrabble* no contexto escolar permite que o aluno reinvesta parte dos seus conhecimentos nessa atividade, colocando em prática diversas competências e completando, assim, os conhecimentos adquiridos. Para o professor, uma sessão do referido jogo pode visar objetivos adaptados aos alunos que o jogam. Assim, ele pode ser utilizado para reinvestir conhecimentos previamente trabalhados nas aulas (palavras do vocabulário habitual, conjugações, concordâncias particulares etc.), brincar para reforçar (e aprofundar conhecimentos sobre um tema específico) ou brincar para remediar (e ajudar as crianças a dominar melhor determinados competências que ainda lhes faltam).

Em suma, é possível perceber que as competências desenvolvidas no *Scrabble* se encontram dentro dos currículos escolares, no tocante à Língua Portuguesa e à Matemática. Assim, de jogo pedagógico para pedagogia do jogo, há apenas um passo que muitas escolas dos Ensinos Fundamental e Médio não devem hesitar a dar para experimentar e implantar essa ferramenta de fundamental importância para a construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

CHAMBOVAY, Laura. La pédagogie du jeu : un outil pour différencier l'enseignement à l'école enfantine? **Mémoire de fin d'études à la HEP-VS**, Saint Maurice, 18 fev. 2013.

Disponível em: https://doc.rero.ch/record/234278/files/M_moire_Chambovay_Laura_P_dagogie_du_jeu_et_p_dagogie_diff_renci_e_l_EE.pdf.

ELUERD, Roland. Usages pédagogiques du scrabble. **L'Information Grammaticale**, n. 23, pp. 45-46, 1984. DOI: <https://doi.org/10.3406/igram.1984.2231>. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1984_num_23_1_2231.

FALLERY, Bernard; RODHAIN, Florence. Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. In: XVIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS, 2007, Montreal. **Anais** [...]. Montreal, 2007, p. 1-16. Disponível em: <https://hal.science/hal-00821448/document>.

FRANCE. [Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse]. Fédération Française de Scrabble. **Le scrabble pour les jeunes**: manuel pédagogique de initiation au scrabble. [Paris], [S. l.]. Disponível em: <https://www.ffsc.fr/files/public/fichiers/jeunes/2010/extraits.le.scrabble.pour.les.jeunes.pdf>.

FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Fédération Française de Scrabble. **Convention Cadre**, Paris, 13 jul. 2023. Disponível em: <https://www.ffsc.fr/files/public/fichiers/jeunes/convention.Education.Nationale.pdf>.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GRIMAL, Rémi. Le Scrabble au service des apprentissages. **Education**, [S. l.], 12 out. 2018. Disponível em: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01744092/document>.

HAUTE AUTORIE DE SANTE (HAS). **L'accompagnement de la personne présentant un trouble du développement intellectuel (TDI)**: volume 1. Paris: HAS, 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradutor do alemão: João Paulo Monteiro. Tradutor do inglês: Newton Cunha. São Paulo: Perspectiva, 2019. 392 p.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 216 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 320 p.

MOUNSAMY, Sylvie. Pratique du scrabble et remédiations cognitives en ULIS-TFC. **Education**, [S. l.], 2014-2015. Disponível em: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01194880>.

NEMESSANY, Violette. La Pédagogie du jeu Comment remettre les apprentissages en jeu?: rapport de synthèse. **Technical Report**, [S. l.], jan. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337836694_La_pedagogie_par_le_jeu_Comm ent_remettre_les_apprentissages_en_jeu.

SILVA, Daniel Neves. Conflitos entre Israel e Palestina. **Brasil Escola**, [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/o-conflito-na-palestina-faixa-gaza.htm>.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Reading the past, writing the future**: fifty years of promoting literacy. Paris: UNESCO, 2017. 92 p.

VIANEZ, Paola; OLOMBEL, Guilhem. Le jeu est-il un dispositif pédagogique efficace?. **Education**, [S. l.], 10 jul. 2019. Disponível em: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02179340/document>.

Comportamentos indisciplinares no 2º Ciclo do Ensino Básico português: representações de professores e pais num Agrupamento de Escolas

Undisciplined Behaviors in the 2nd Cycle of Portuguese Basic Education: representations of teachers and parents in a school grouping

ERNESTO MARTINS

Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal)

E-mail: ernesto@ipcb.pt

Resumo: Realizámos estudo de metodologia quantitativa, exploratório, descritivo, transversal, analítico e explicativo, num Agrupamento de Escolas, sobre comportamentos indisciplinares dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, considerando as representações dos professores e dos pais/encarregados de educação dos alunos. Aplicámos um inquérito por questionário (respostas tipo Likert) a N = 8 professores e N = 30 pais/encarregados de educação, com observação documental (Projeto Educativo, dossiê de turmas do 5º e 6º ano de escolaridade) e notas de registo, durante março/maio de 2023. Os resultados confirmam existência de indisciplina na escola, sendo que raramente os professores realizam participações e processos disciplinares, enquanto a maioria dos pais (estilo parental autoritário), com educandos de problemas comportamentais indisciplinados, aplica castigos, zanga-se (ou ralha) ou proíbe os seus telemóveis, quando da prática de atos de indisciplina. Há uma tentativa de os professores utilizarem estratégias diversas para colmatar as situações de indisciplina, logo no início do ano.

Palavras-chave: comportamentos indisciplinares; indisciplina escolar; estratégias pedagógicas; Estatuto Disciplinar Aluno.

Abstract: We conducted a quantitative, exploratory, descriptive, cross-sectional, analytical, and explanatory study in a School Grouping on undisciplined behaviors of 2nd Cycle Basic Education students, considering the representations of teachers and parents/guardians of the students. A questionnaire survey (Likert scale responses) was applied to N = 8 teachers and N = 30 parents/guardians, along with documentary observation (Educational Project, class files for 5th and 6th-grade students) and record notes, during March/May 2023. The results confirm the existence of indiscipline in the school, with teachers rarely reporting disciplinary incidents or initiating disciplinary processes, while most parents (authoritarian parenting style) with children displaying undisciplined behavior impose punishments, get angry (or scold), or prohibit the use of their mobile phones when indiscipline occurs. Teachers attempt to use various strategies to address disciplinary situations right from the beginning of the school year.

Keywords: undisciplined behaviors; school indiscipline; pedagogical strategies; Student Disciplinary Statute.

1 INTRODUÇÃO

No atual cenário educativo, a disciplina escolar pode ser caracterizada como regras que devem ser obedecidas para o sucesso da aprendizagem escolar e pode

representar uma qualidade na relação entre alunos e professores, dentro da sala de aula e, conseqüentemente, na escola (Soares; Farias, 2018). Sabemos que a sala de aula é por excelência o espaço do processo ensino-aprendizagem e sobretudo da relação pedagógica (professor-aluno/alunos/ e entre aluno e seus pares) cabendo ao professor categorizar alguém ou alguma situação como indisciplinada e se for caso disso comunicar as ocorrências de indisciplina. (Renca, 2008).

Pouco a pouco, o Ministério da Educação português promoveu um conjunto de medidas de prevenção e intervenção sobre a indisciplina nas escolas, especialmente com a publicação da Lei n. 51/2012, de 5 de setembro - Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, com a criação do Programa Escola Segura e, ainda os contratos do programa, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), os quais tiveram por objetivo a redução da indisciplina, nos Agrupamentos de Escolas e escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. Em 2006, a Equipe de Missão para a Segurança Escolar passou a dar atenção aos alunos provenientes de meios socialmente desfavorecidos e em situação de risco e de exclusão social e escolar. Com estes normativos e procedimentos as questões de indisciplina estão salvaguardadas por diversos órgãos, assumindo diversas naturezas: regras 'formais' indicadas na legislação (Estatuto do Aluno e na Ética Escolar); regras 'não formais' estabelecidas no Regulamento Interno da Escola; regras 'informais' correspondentes às normas sociais inerentes ao funcionamento duma determinada cultura e/ou organização. Assim, professores, alunos e pais/encarregados de educação (a partir de agora P-EE) devem conhecer o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n. 51/2012, de 5 de setembro), no seu capítulo IV – "Disciplina", seção I – "Infração", art. 22, n. 1. "A 'violação pelo aluno' de algum dos deveres previstos no art.10 ou então no Regulamento Interno da Escola, que prevê a forma reiterada de incumprimento de normas e perturbação do normal funcionamento da aula, das respetivas atividades curriculares e das relações interpessoais, constitui, segundo aquele normativo, uma 'infração disciplinar passível da aplicação de medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória'". Desse modo, a indisciplina se caracteriza pelo desvio ou desobediência às regras instituídas, provocando perturbações nos processos pedagógicos na escola (Amado; Freire, 2014; Estrela, 2002).

Realizámos uma pesquisa de metodologia quantitativa norteada pelos seguintes objetivos de estudo que simultaneamente foram as questões de investigação: caracterizar as perspetivas que têm os professores sobre a indisciplina escolar; conhecer as perceções dos professores perante as situações de indisciplina no 2º CEB; identificar as estratégias adotadas pelos professores para motivar e fazer cumprir as normas disciplinares impostas; analisar os efeitos da diversificação de medidas e atividades aquando da ocorrência de incidentes de indisciplina e incumprimento de regras. Seleccionamos, por critério de conveniência (disponibilidade em participar no Agrupamento de Escola NACB), uma amostra de NP = 8 professores aos quais lhe submetemos um inquérito por questionário com quatro blocos de variáveis: a de Identificação; a de 'Indisciplina na sala de aula'; a de 'Atitudes/ações perante a indisciplina' – estratégias; a de 'Relação pedagógica Professor – Aluno(s)'.

Paralelamente convidámos os P-EE dos alunos das turmas do 5º e 6º ano de escolaridade (2º Ciclo de Ensino Básico – 2CEB) desse Agrupamento de Escola a participar no estudo, enviando através dos contactos das diretoras de turma, a responderem a um inquérito por questionário, composto por 3 blocos de variáveis: Identificação; Relação P-EE com os filhos; Relação P-EE com a Escola e o conhecimento do Estatuto Disciplinar do Aluno e Regulamento. Do retorno compusemos uma amostra de $N_{pEE} = 30$ pais/encarregados de educação do NACB.

Estruturámos em quatro pontos o presente artigo: num primeiro ponto efetuamos um enquadramento teórico-conceitual à volta da temática, com clarificação do conceito de ‘Indisciplina escolar’, uma análise de estudos sobre as perceções ou representações de professores, alunos e pais sobre comportamentos indisciplinados ou situações de indisciplina; o segundo ponto está dedicado à metodologia de investigação, técnicas de recolha de dados (questionário) e procedimentos; o terceiro aborda análise e interpretação dos dados dos inquéritos por questionário aos professores e aos P-EE; no último, fazemos uma síntese dos resultados obtidos.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL À TEMÁTICA

De facto, devido à diversidade do termo ‘indisciplina’, haverá que reconhecer que não existe um único tipo de comportamento que caracterize o aluno indisciplinado (Correia, 2014; Veríssimo, 2014). Os estudos de Amado e Freire (2009, 2014) esclarecem essa problemática escolar originada pelo desvio às normas na escola pelos alunos considerando a ‘indisciplina’ a três níveis distintos: o primeiro nível abarca as infrações relativas a um conjunto de regras de produção de trabalho, organização e cumprimento de tarefas escolares em sala de aula; o segundo nível concerne um leque diversificado de atos agressivos, psicológica ou fisicamente, que contemplam os regulamentos e as normas impostas (violência, *bullying*, comportamentos associais); o terceiro nível é específico da escola, por expressar conflitos com a autoridade do professor, assistentes operacionais e outros agentes da escola, sendo vulgar os comportamentos de desobediência, incumprimento de regras, manifestação de vandalismo, agressividade ou violência.

Amado e Freire (2014) atribuem quatro categorias de fatores desencadeantes de comportamentos indisciplinados: inerentes ao indivíduo ‘desviante’; intrínsecos à família/ambiente familiar; de natureza pedagógica na aula e escolar; fatores sociais e políticos. Essa categorização remete-nos igualmente para a literatura desta temática, havendo que promover um ethos de partilha e de relacionamento pessoal de adesão ao sistema normativo vigente na escola, para assim haver uma diminuição dos níveis de indisciplina, associada a medidas preventivas do que corretivas e/ou punitivas.

Por sua vez (2010), destaca 4 fatores proporcionadores de comportamentos de indisciplina: o ambiente familiar, a origem social dos alunos, a organização da escola e as práticas pedagógicas dos professores. Na sua perspetiva, o primeiro fator enfatiza a ideia de que indisciplina e violência dependem claramente da experiência relacional que o aluno vivencia na família desde a sua infância, pois um ambiente familiar instável, em que os pais sejam demasiado autoritários, excessivamente permissivos ou ausentes, tem implicações no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. O segundo se refere à origem social de que os alunos são provenientes, que na maior parte dos casos são meios socioeconómicos bastante desfavoráveis e de dificuldade na integração escolar e na

conquista do sucesso. O terceiro enquadra-se no âmbito da organização da escola, que está estruturada de uma forma burocrática, rígida e seletiva, tendo pouco diversidade no que respeita à sua oferta formativa e à resposta que deve dar a todos os alunos e às necessidades específicas de cada um. O quarto fator refere-se às práticas pedagógicas dos professores, uma vez que a indisciplina pode ser um processo, por vezes inconsciente, de contestar a autoridade dos professores, que poderão ser considerados pelos alunos como incompetentes ou injustos, na sua avaliação ou na gestão das relações interpessoais, não sendo por acaso que os casos de indisciplina ocorrerem mais numa determinada disciplina, ou com um professor em específico, podendo os docentes diversificar as estratégias de ensino e as atividades, no sentido, de diminuir os episódios de indisciplina.

A indisciplina pode ser analisada por meio de comportamentos, posturas e condutas tidas como inadequadas, incorretas ou impróprias em sala de aula, que prejudicam o ambiente de aprendizagem, a ação do professor, as relações interpessoais e o clima de aula. Muitas vezes, os professores procuram resolver essas situações de indisciplina na aula, criando um ambiente apazível e agradável à aprendizagem dos alunos, mas existem professores que perdem muito tempo a chamar a atenção aos alunos mantendo a disciplina, criando-lhes um desgaste (emocional e tensional, frustração), quando podiam aproveitar esse tempo no desenvolvimento curricular (conteúdos, atividades) com mais motivação e estratégias pedagógicas. Ora, neste sentido, as diferentes perceções perante os ‘atos de indisciplinas’, entre os professores, são consideradas manifestações próprias da idade (Vaz, 2017). Ou seja, a indisciplina perturba os professores e afeta-os socioemocionalmente mais do que os problemas de aprendizagem que habitualmente se confrontam (Silva; Matos, 2023).

É óbvio que um dos retos das escolas é o de compreender as situações de ‘indisciplina’, já que esta repercute-se no ambiente educativo, no desempenho e no rendimento académico dos alunos, ou seja, no insucesso e abandono escolar. Um dos aspetos determinantes da indisciplina é de ordem ética (conduta moral), axiológica e comportamental (comportamentos rebeldes, incumpridores e transgressores das normas), associado à falta de respeito entre pares e ao professor (relação pedagógica), e sinaliza um fracasso na socialização e adaptação escolar, ao ser compreendidos como mecanismos de exclusão social desencadeados nos contextos educacionais (Maneta, 2009). A compreensão da indisciplina e o modo como ela interfere na ‘aprendizagem’ e no ‘ambiente educativo’ implica a forma como ela incide e dificulta o processo ensino-aprendizagem. Carita e Fernandes (2012), quando se fala sobre indisciplina na sala de aula, esse tema é visto particularmente como algo perturbador para a maioria dos professores. A indisciplina perturba os docentes, afeta-os emocionalmente, ainda mais do que as dificuldades de aprendizagem com as quais lidam normalmente.

Em termos de estratégias a adotar pelo professor, perante situações indisciplinares ou de diminuir a indisciplina, Jesus (2001) sugere : manter-se calmo, sereno e seguro com o objetivo de influenciar os comportamentos dos alunos; ser flexível na sua atuação, desde que seja coerente e estável, surpreendendo os alunos com reações positivas; ser mais tolerante em determinados momentos e evitar confrontos desnecessários com os alunos; não se distanciar dos alunos indisciplinados; encorajar os alunos quanto aos seus progressos, através de elogios e da enfatização dos aspetos positivos das suas conquistas; fazer que os alunos acreditem que podem alcançar

resultados escolares positivos (sucesso escolar); delegar funções a um dos líderes da turma, responsabilizando-o pela gestão dos comportamentos dos colegas; separar os alunos que perturbam o normal funcionamento das aulas; repreender os alunos de forma a que os colegas não se apercebam e só quando seja efetivamente necessário; identificar os casos de alunos com problemas familiares e tentar apresentar soluções para as suas reações; responsabilizar os alunos a corrigirem os seus comportamentos, levando-os a desenvolver comportamentos de autodisciplina.

Constata-se que a desmotivação ou a falta de motivação dos alunos na aula (teorias sociocognitivas aludem à motivação intrínseca e extrínseca), advém da distração/falta de atenção e se caracteriza como uma fonte de desobediência e incumprimento de regras, indisciplina e insucesso escolar, sendo este um dos maiores desafios para os professores e responsáveis da escola (Estanqueiro, 2010). Dessa forma, motivar os alunos para novas aprendizagens exige, segundo Veríssimo (2014), discutir estratégias práticas, eficazes e realistas, que se adaptem aos contextos, às necessidades específicas de cada aluno, ao ano de escolaridade e ao conteúdo ou área curricular em questão.

3 METODOLOGIA EMPÍRICA: DESIGN, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS

Realizámos uma pesquisa de metodologia quantitativa, de teor exploratório, descritivo, longitudinal, analítico e explicativo a uma amostra de professores e outra amostra de Pais/Encarregados de Educação (a partir de agora P-EE), recorrendo às seguintes técnicas de recolha de dados: observação documental (Projeto Educativo do Agrupamento de Escola e dossiê de direção de turma do 5º e 6º ano de escolaridade); observação não participação (informal com registos); inquérito por questionário. Cumprimos as regras legais de protocolo/termo de livre aceitação e éticas da investigação (anonimato, confidencialidade e sigilo nas respostas e identificação dos sujeitos), tendo realizado o estudo entre março e maio de 2023 num Agrupamento de Escolas na cidade de Castelo Branco (Portugal) designado NACB.

O inquérito por questionário foi aplicado a uma amostra de NP=8 professores do 2º CEB que se mostraram disponíveis a participar no estudo e a uma amostra de P-EE de N=30 que devolveram o questionário preenchido enviado pelos diretores de turma do 2º CEB. A aplicação dos instrumentos decorreu entre março e abril de 2023, garantindo-se as regras legais e éticas de investigação (anonimato, confidencialidade e sigilo) havendo uma boa receptividade dos respondentes no seu preenchimento. Determinámos a fidelidade dos questionários utilizando o método de consistência interna - Alfa de Cronbach -, que nos indica a fidelidade, a correlação e a homogeneidade dos itens, determinando um grau de confiança e exatidão dos mesmos valores ao longo do tempo. A consistência interna das dimensões em estudo foi boa tendo obtido um Alfa de Cronbach de 0.73 no questionário dos professores e de 0.71 no dos P-EE. Analisemos os dados obtidos dos questionários.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

Analisemos os dados obtidos pelos inquéritos por questionário aplicado aos 8 professores e a 30 P-EE do Agrupamento de Escolas NACB.

4.1 ANÁLISE DOS DADOS NO QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

O questionário aos professores constava de 4 partes: a primeira com as variáveis de identificação; a variável 'Indisciplina na Escola' com 6 itens com respostas tipo Likert de 4 intervalos; a variável 'Atitudes face à Indisciplina' com 4 itens (escala de intervalos); a variável 'Relação pedagógica professor-aluno(s)' (escala de intervalos com 4 itens (escala de intervalos)). A amostra foi composta maioritariamente do sexo feminino (F=5; M=3), com idades compreendidas entre os 30 e 45 anos (5 professores) e os 46 a 55 anos (3 professores), com bacharel em educação (equiparação a licenciatura) com 3 professores e os restantes 5 com Mestrado via Profissionalizante, com anos de serviço entre 10 a 15 anos (=2 professores), de 15 a 25 anos de serviço (= 4 professores) e de mais de 25 anos (= 2 professores), sendo residentes na zona de localização da escola NACB.

Na variável '*Indisciplina na Escola*', o 'Item - Existência de situações de indisciplina' (escala de 4 intervalos), os professores afirmaram que existe indisciplina na escola, apesar de alguma dispersão dos resultados: 3 professores disseram 'Muitíssimo', 3 outros 'Muito' e 2 disseram 'Pouca', sendo que ninguém elegeu a opção 'Nenhuma'. Efetivamente aos atos e situações de indisciplina estão presentes dentro e fora da sala de aula nesta escola. Já no 'Item-Ocorrências disciplinares na escola nos últimos 3 anos' (opções: Não se alterou; diminui; aumentou), tendo 5 professores dito que 'Aumentou' e 3 outros que afirmaram 'Não se alterou' nos últimos anos.

Em relação ao 'Item - Importância atribuída ao Regulamento Interno da Escola' (opções: Nada importante; Pouco importante; Importante; Muito importante), 5 professores consideraram 'Muito importante' e 3 outros apenas 'Importante', o que implica que essa regulamentação é muito útil na orientação da disciplina no contexto escolar. Contudo, no 'Item - Opinião sobre o Estatuto Disciplinar do Aluno' (opções: Nada; Pouco, Muito; Muito), 5 professores consideraram 'Pouco', 2 professores 'Muito' e 1 professor 'Nada' tem contribuído para melhorar o clima disciplinar na escola.

Relativamente ao 'Item - Grau de gravidade dos tipos de comportamento dos alunos na aula' recorreremos a uma escala de Likert de 4 intervalos (Nunca; Pouca; Muito; Muito). Os professores definiam as ações ou comportamentos indisciplinados dos alunos na aula, segundo a sua gravidade, tendo-nos baseado em Amado (2001), que considera a existência de três níveis de caracterização dos atos de indisciplina: 1º nível, desvio às regras de produção (passar o tempo virado para trás, a falar com os/as colegas; atirar papéis ou pedaços de borracha; usar o telemóvel; escrever/riscar a mesa ou a cadeira; não trazer ou não tirar o material necessário para a aula; recusar-se a trabalhar/realizar as tarefas propostas ou não cumprir as tarefas solicitadas etc.) provocando o incumprimento dos objetivos programados pelo professor para a respetiva aprendizagem; 2º nível são conflitos interpares (entrar aos empurrões aos colegas; falar alto para os colegas; passar o tempo distraído com colegas; fazer gestos ofensivos; bater/agredir fisicamente um colega), que integram as situações consideradas com gravidade como os comportamentos que visam desobediência, incumprimento e agressividade/violência entre pares, as quais afetam o desenvolvimento pessoal de forma muito negativa; 3º nível são conflitos na relação pedagógica 'professor-aluno(s)' (recusar-se a entrar na aula; recusar-se a fazer os exercícios; fazer comentários despropositados/desagradáveis; dirigir-se oralmente ao professor em tom ameaçador ou intimidatório; responder ao professor com arrogância; bater com a porta quando o

professor manda sair o aluno; sair/abandonar a sala sem autorização), que se referem a atos/conflitos e desrespeito com o professor colocando em causa a sua autoridade e papel dentro da sala de aula.

Tabela 1: Opinião dos professores sobre grau de gravidade dos comportamentos indisciplinados dos alunos na aula.

Itens	Nunca	Pouca	Muito	Muitíssimo
1-Faltar às aulas sem justificação	0	0	2	6
2-Chegar atrasado às aulas	0	0	6	2
3-Entrar na aula sem pedir autorização	0	1	4	3
4-Entrar aos empurrões aos colegas	0	1	2	5
5 - Sair da aula sem pedir autorização	1	0	2	5
6 - Permanecer fora do lugar	0	1	3	4
7-Ter uma postura incorreta ou não saber estar sentado	0	2	3	4
8-Passar o tempo virado para trás, a falar com os colegas	0	0	2	6
9 - Intervir fora da vez	0	1	5	2
10 - Estar desatento/distraído	0	1	3	4
11 - Fazer barulho	0	0	3	5
12 – Dormir ou dormir no lugar	0	1	3	4
13 - Jogar jogos	0	0	2	6
14 - Comer na sala de aula	0	1	3	4
15 - Beber na sala de aula	2	1	3	2
16 - Mascar pastilha elástica	1	1	3	3
17 - Usar boné	1	2	3	2
18-Rir ou fazer rir em situações em que se pretende o silêncio	0	0	2	6
19-Atirar papéis ou pedaços de borracha	0	1	3	4
20 - Usar o telemóvel sem permissão	0	0	2	6
21-Ouvir música, com/sem auriculares sem autorização do professor	0	0	4	4
22-Realizar outras tarefas sem o conhecimento e consentimento do professor (de outras matérias)	0	2	3	3
23-Falhar repetidamente a entrega de trabalhos escolares.	0	0	3	5
24 - Destruir/estragar material escolar	0	1	1	6
25-Não trazer o material necessário para a aula ou não o utiliza.	0	0	1	7
26-Recusar-se a obedecer às ordens ou instruções do professor	0	1	1	6
27-Agredir verbalmente colegas e/ou os professores	1	0	1	6
28-Agredir fisicamente colegas e/ou os professores	1	0	1	6
29-Responder ao/à professor/a com arrogância	1	0	3	4
30 -Levantar a voz para o professor	1	0	3	4
31-Aluno manda calar o professor quando este o chama a atenção	1	0	1	6
32 -Aluno bate com a porta quando o professor o manda sair	0	1	2	5

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Lembramos que o art. 10 da Lei n. 51/2012, de 5/09 estabelece a qualificação do comportamento infrator como leve, grave ou muito grave, distinguindo-os:

- a) Infração leve: comportamento perturbador do normal funcionamento das atividades da escola ou das relações no âmbito da

comunidade educativa passível de ser considerado infração e que mediante uma simples advertência cessa e não se repete;

b) Infração grave: comportamento perturbador do funcionamento normal das atividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa passível de ser considerado infração face ao seu caráter negligente reiterado e premeditado;

c) Infração muito grave: comportamento perturbador do funcionamento normal das atividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa passível de ser considerado infração face ao seu caráter doloso, premeditado, reiterado e conluiado.

Ora se analisarmos a Tabela 1 veremos que no intervalo 'Muitíssimo' (Grave) houve 6 professores (=6 respostas) que consideraram os itens 1, 8, 13, 18, 20, 24, 26, 27, 28 e 31, 5 professores indicaram nos itens 4, 5, 11, 23, 32 e 4 professores nos itens 7, 10, 14, 19, 29, 30 o que determina que há atos ou situações de indisciplina 'muito graves' na sala de aula. É curioso a dispersão de respostas dos professores nos itens 15, 16, 17 e 22.

No 'Item - Tempo gasto pelo professor com alunos indisciplinados', 4 professores gastam durante a aula entre 10 a 20% do seu tempo aos comportamentos dos alunos, outros 3 professores entre 30 a 40% e apenas 1 gasta mais de 50% devido a ter uma turma problemática.

Em relação à variável '*Atitudes face à Indisciplina*' dos professores, no 'Item - Formação específica dos professores' para lidar com questões disciplinares em sala de aula (opções: Não fazem; entre 3-6 h; entre 6 a 15h; de 15 a 25h e mais de 25h), 4 professores disseram 'Não fazem' formação, 3 professores realizaram ações de formação inferior a 6 horas, 1 professor com ações entre 15 a 25 h. No 'Item - Exigências dos professores em termos de controlo da disciplina' (nada exigente; pouco exigente; exigente; muito exigente), os 8 professores disseram ser 'Exigente'.

Em relação ao 'Item - Frequência na utilização de estratégias para controlar os comportamentos indisciplinados em aula', os resultados ilustrados e descritos na Tabela 2, destaca-se a dispersão de respostas dessas estratégias utilizadas em situações de aula nas perguntas 6 e 10 e a concentração em 'Muito' e 'Muitíssimo' nas perguntas 1, 3 e 4 ou então entre 'Pouca' e 'Muito' nas perguntas 2, 5, 8 e 13.

No 'Item - Frequência com que o professor redige participações de indisciplina' com os mesmos 4 intervalos ('Nunca'; 'Pouco'; 'Muito'; 'Muitíssimo'), 6 professores responderam 'Nunca' e 2 professores 'Pouca' vezes, o que implica que os professores evitam realizar por mau comportamento dos alunos, adotando outras estratégias. No 'Item-Frequência com que o professor levantou um processo disciplinar' com os mesmos intervalos de resposta deram-se os mesmos resultados do Item anterior.

Em relação à variável '*Relação pedagógica -Professor – Aluno(s)*', o 'Item - Como é que o professor classifica o seu relacionamento com os alunos', todos os professores responderam ter uma relação muito próxima com os alunos. Igualmente houve unanimidade de resposta no 'Item - O professor estabelece regras/normas de conduta na aula' ao responderem todos eles no início do ano letivo. Sobre o 'Item - Envolvimento dos P-EE na construção da disciplina escolar', 4 professores disseram ser 'Pouco' envolvimento, 2 professores disseram 'Muito' e 2 deles 'Nula'. No 'Item - Como deveria ser esse Envolvimento dos P-EE na escola (resposta aberta)', os professores responderam: trabalhar de forma sincronizada 'Escola-Família-professores; mais

contactos com o Diretor de Turma; ensinar em casa as regras de boa educação/civismo e princípios de conduta ética aos filhos (Manual de orientações); conversas com os alunos mais problemáticos nos comportamentos e atitudes através do sistema de tutorias e mediação; participação dos P-EE e respetivos filhos nas sessões e/ou reuniões na escola sobre o Código Disciplinar e do Regulamento interno da Escola.

Tabela 2: Frequência com que o professor utiliza estratégias de controlo dos comportamentos indisciplinados dos alunos na sala de aula.

Itens: Estratégias do professor	Nunca	Pouca	Muito	Muitíssimo
Advertir o aluno, perante comportamento irregular, alertando-o para evitar/corrigir tal tipo de conduta.	0	0	4	4
Dar ordem de saída da aula ao aluno	0	6	2	0
Dizer muito claramente aos alunos como se devem comportar (normas disciplinares)	0	0	3	5
Repreender o aluno diretamente	0	1	3	4
Repreender, no geral (sem indicar quem é o aluno), os alunos que se portam mal	0	3	3	2
Ameaçar com um castigo/punição	1	2	3	2
Mudar os alunos de lugar na sala de aula	0	2	4	2
Conversar/dialogar com os alunos perturbadores no final da aula.	0	3	3	2
Conversar com diretor de turma sobre os alunos perturbadores na sala de aula	0	2	4	2
Contactar diretamente os Pais-Encarregados de Educação	2	2	4	0
Elogiar os alunos com bom comportamento	0	2	4	2
Elogiar o aluno quando melhora o seu comportamento e desempenho	0	0	6	2
Dizer à turma para ajudar os alunos que se portam mal a melhorar o seu comportamento	0	4	4	0
Variar a maneira de ensinar (métodos)	0	2	4	2

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

4.2 ANÁLISE AOS DADOS DO QUESTIONÁRIO DOS P-EE

O questionário aos P-EE constava de 3 partes. A primeira contava com as variáveis de identificação, sendo mais mães nas respostas (F=26; M=14), idades compreendidas entre 25 aos 40 anos (média de 28 anos), sendo trabalhadores por conta própria (30%), com profissões liberais (20%), funcionalismo público (40%) ou empregados (10%), residentes na cidade, com formação entre 12º ano de escolaridade (incompleto=20%, ou completo 20%), licenciados (40%) ou cursos técnicos (20%).

Em relação ao acompanhamento dos P-EE com os seus educandos, relativamente ao 'Item - Ajuda dos educandos nas tarefas em casa' ('Sim'; 'Não'), 28 P-EE responderam 'Sim' e os restantes 'Não'. Sobre o 'Item - Atitude dos P-EE perante os comportamentos incorretos dos filhos', 12 P-EE ralham com eles, 11 deles castigam e 7 explicam ou dialogam com eles. Em relação ao 'Item - Tipo de castigos aplicados pelos P-EE ao educando', 17 P-EE retiram o telemóvel e/ou tablet ou TV, 9 proíbem a saída com amigos e os restantes 4 não aplicam nenhuma sanção.

Relativamente ao 'Item - Dialogar ou ter conhecimento das atividades escolares dos educandos pelos P-EE' ('Sim'; 'Não'), 21 P-EE responderam 'Sim' e 9 responderam 'Não', se acompanham os filhos na execução dessas atividades escolares os P-EE

responderam o mesmo: 21 acompanham e 9 'Não' acompanham os filhos na realização dos trabalhos escolares, sendo a frequência dos que dão esse acompanhamento 2 a 3 vezes na semana (= 12 P-EE) e os restantes 18 P-EE quando os filhos solicitam ajuda.

Em relação à variável 'Relação Escola-Família-P-EE', o 'Item - Tipo de comunicação dada ao P-EE pela Escola', 12 P-EE responderam através da plataforma, 11 através de telemóvel e os restantes 7 P-EE responderam contacto telefónico 'sms' ou e-mail. No 'Item - Com que regularidade o P-EE vai à escola', 15 P-EE responderam nas 'reuniões' de entrega das notas, 11 responderam que vão quando contactados pela diretora de turma e os restantes 4 com alguma regularidade.

Relativamente ao 'Item - Situações de indisciplina do educando', 12 P-EE responderam 'Não' e 18 P-EE responderam 'Sim' por comportamentos indisciplinados. No 'Item - Reações dos P-EE com as situações de indisciplina dos seus educandos', 16 P-EE já aplicaram algum castigo, 10 castigaram e 4 P-EE responderam que explicaram e dialogaram com o filho sobre a situação ocorrida. No 'Item - Conhecimento dos P-EE sobre o Regulamento Interno da Escola', 26 P-EE conhecem e 4 disseram que não, enquanto a 'Concordância sobre o Regulamento Interno Escolar' todos eles afirmaram que concordam com a existência do Regulamento.

5 RESULTADOS

Os professores mencionam a existência de indisciplina na escola. Foi perceptível nas suas informações que não existe uma noção clara de indisciplina. No ambiente educacional, um dos maiores desafios ainda encontrado pelo professor refere-se à indisciplina, de tal modo que os atos ou situações de indisciplinas aumentaram nos últimos 3 anos.

No que se relaciona com o ambiente em sala de aula, há uma discrepância de resultados referentes ao tempo gasto em aula com comportamentos de indisciplina, na medida em que existem professores que perdem muito do seu tempo na aula para controlar os comportamentos indisciplinados de certos alunos. Outros professores dizem que não têm essas situações, sabendo-as gerir quando aparecem (Renca, 2008). De facto, os professores do estudo reconhecem os problemas de indisciplina na escola e o tempo que dedicam para intentarem resolver muitos deles em sala de aula, pois existem professores que perdem muito tempo a chamar a atenção dos alunos indisciplinados para poderem dar os conteúdos (Pereira, 2016; Vaz, 2017). Mas, quando questionados sobre o seu grau de exigência ao nível do controlo da indisciplina, eles afirmam que são 'Exigentes' nas normas/regras estabelecidas, sabendo que uns controlam mais o ambiente e os comportamentos dos alunos e outros têm mais dificuldades (Lemos, 2017; Lopes, 2013). Isto nos revela uma falta de formação na área, devendo haver mais ações de formação continuada para o pessoal docente e não docente (Veríssimo, 2014).

Relativamente às participações por mau comportamento dos alunos, a maioria professores afirma que raramente realiza tais participações, sendo que recorre frequentemente à via do diálogo e conversas individuais com os alunos indisciplinados (final da aula), por vezes, na presença da diretora de turma. No que diz respeito a processos disciplinares, os professores opinam que nunca o realizam, sendo raro recorrer a este procedimento, o que implica que os comportamentos indisciplinados não são muito graves, integrando-se nos níveis 1 e 2 de Amado (2001) e Amado, Freire (2009).

No que concerne à relação pedagógica com os alunos, os professores manifestam uma relação próxima, que parece determinar uma forma de controlo da 'disciplina' no ambiente educativo da sala de aula e, por isso, têm um adequado relacionamento com os alunos, tal como prevê o Regulamento Interno da Escola. Por outro lado, apresentam as regras de convivência, sobretudo no início do ano letivo, dando conhecimento aos alunos e, por sua vez, aos P-EE. Na relação escola-família, os professores acreditam que a existência de um maior envolvimento dos P-EE constitui um contributo para a construção da disciplina, apelando para um maior contacto com a diretor de turma, responsáveis da escola e professores de modo a contribuírem para a formação da cidadania, os valores humanos e civismo, com conversas regulares com eles (Siqueira, 2017).

Nas estratégias mais utilizadas pelos professores para criar um ambiente de disciplina em sala de aula, é notório que muitos deles utilizam as mesmas estratégias para advertir o aluno perante um comportamento irregular/impróprio, alertando-o para a necessidade de cumprir as regras/normas disciplinares e uma boa conduta ético-social, repreendendo aqueles alunos mais indisciplinados a comportar-se adequadamente na aula (Queiróz, 2019). As estratégias menos utilizadas pelos professores são dar ordem de saída da aula ao aluno e/ou conversar com os alunos perturbadores, incumpridores e desobedientes. É notório que os professores elogiam o(s) aluno(s) que manifesta(m) melhorias no comportamento, caso contrário comunicam ao diretor de turma ou ao P-EE. Contudo, reconhecem que o Estatuto Disciplinar do Aluno não tem contribuído para a melhoria do clima disciplinar da escola (Silva; Matos, 2017).

No que se refere à análise dos dados do inquérito dos P-EE, podemos deduzir que na sua maioria os comportamentos dos educandos, dentro de casa ou na família, são bons, pois eles realizam tarefas, revelando uma harmonia familiar e um adequado processo de socialização, (Teixeira, 2007). Quando questionados sobre a sua atitude perante comportamentos incorretos em casa, as respostas são dispersas entre o ralar/ gritar, castigar ou dialogar e explicar essas situações ocorridas. Nesse caso, o tipo de castigos aplicados, na sua maioria, é privar o educando da utilização do telemóvel/tablete, proibir de sair com amigos ou ir para o quarto. Esses dados revelam-nos que muitos P-EE apresentam um estilo parental autoritário, em que existe um estabelecimento de normas e limites, a favor das medidas punitivas para lidar com os seus educandos (Estanqueiro, 2010; Jesus, 2001). Contudo, alguns P-EE, mais com estilo parental democrático intentam pela explicação/diálogo que os seus educandos corrigem os seus comportamentos e atitudes (consciencialização e responsabilização), mesmo sabendo que são jovens e que são irreverentes (David Neto, 2019).

Em relação às atividades na escola, na sua maioria os P-EE afirmam que conversam com os seus educandos, mas quando questionados com o auxílio na hora da realização dos trabalhos de casa não o fazem nem prestam auxílio na resolução dessas atividades, a não ser quando solicitados e não são todos os P-EE (Amado, 2000; Amado; Freire, 2009). Isto revela um fraco envolvimento por parte do P-EE no percurso escolar dos seus educandos, podendo em alguns casos recorrer ao diálogo e conversas sobre as situações vividas em contexto escolar, mas não contribuem para desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, mesmo tendo capacidades para tal (Siqueira, 2017; Wecker; Albuquerque, 2022). Assim, os P-EE desconhecem o estabelecido no Regulamento Interno Escolar sobre os seus direitos e deveres em colaborar com os professores no processo ensino-aprendizagem do seu educando.

No que concerne à relação 'Escola-Família ou P-EE', a sua comunicação é feita exclusivamente por contacto telefónico, mensagem, e-mail, plataforma da escola. A maioria dos P-EE só se desloca à escola aquando da informação das notas/avaliações ou quando contactados pelo diretor de turma para casos específicos, ou seja, só se deslocam à escola quando convocados e não por iniciativa própria, o que vai contra o previsto no Regulamento Interno da Escola, já que eles devem comparecer quando julgarem necessário (Soares; Farias, 2018).

Relativamente aos problemas disciplinares, foi notório que, na sua maioria, os P-EE têm educandos com problemas comportamentais (indisciplinados) e, perante tal situação, aplicam castigos, o que revela uma reação na base da punição, um estilo parental autoritário (Amado, 2001; Vaz, 2017). No que se refere ao Regulamento Interno da Escola, os P-EE, na sua maioria, afirmam ter conhecimento do documento, concordando com ele, mas os dados de alguns P-EE dizem que não sabem bem o seu conteúdo, o que implica maior análise reflexiva e de divulgação por parte dos responsáveis da Escola (Renca, 2008; Teixeira, 2007).

Ora os atos de indisciplina são sentidos pelos professores, que lhes causam impedimento do normal funcionamento da aula, além de se criar um ambiente educativo desmotivador. Apoiando-nos na literatura, a indisciplina estará muito ligada a comportamentos e atitudes incontroladas por parte dos alunos (adolescentes), em termos socioemocionais, de desmotivação e desinteresse em relação à aprendizagem (estilo e ritmos de ensinar do professor), dos métodos/estratégias utilizadas e falta de formação para saber lidar e gerir situações de incumprimento, de desrespeito para com os 'outros' etc. (Silva; Matos, 2017). Por isso, há por parte dos alunos uma tendência a rejeitar ou a não aceitar as normas presentes na escola, por falta de um processo de responsabilização e estratégias de convivência (Amado; Freire, 2009). A busca pelo desenvolvimento dos alunos poderá ser favorecida se as normas forem pensadas coletivamente e assumidas por consciencialização de todos: alunos, professores e P-EE (Siqueira, 2017).

É de mencionar que o papel da família é fundamental para o desenvolvimento do aluno, e um maior envolvimento e participação 'Escola-Família no percurso escolar dos alunos origina um melhor desempenho e rendimento académico e, ainda, melhora o comportamento dos alunos e a convivência educativa (Pereira, 2016). Para tal, torna-se necessário que encontrar soluções eficazes para minimizar e prevenir situações de indisciplina, como uma aposta num Plano Estratégico de Prevenção, na divulgação do Regulamento Interno, na formação dos professores e numa maior proximidade entre a escola e P-EE, sabendo que a indisciplina não é um problema com soluções simples, fáceis e imediatas (Vaz, 2017).

6 ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

São vários os fatores que contribuem para a multiplicação da indisciplina escolar, mormente familiares, sociais, económicos, culturais, étnicos etc., que exigem uma perspetiva reflexiva de modo a delinear um Plano Estratégico de ação na Escola, o qual conduza à prevenção da indisciplina escolar e, simultaneamente, promova a inclusão e contribua para o sucesso educativo. Sabemos que prevenir comportamentos geradores de indisciplina deve ser uma prioridade de qualquer escola que pretenda

contribuir para a formação cidadã dos seus alunos e para a criação dum motivador clima escolar favorável ao ensino e às aprendizagens (Amado, 2001; Estrela, 2002). É neste novo paradigma da ação do professor, baseado na reflexão na e para a ação pedagógica que as respostas das escolas devem ser feitas. Para essa prevenção haverá que desenvolver iniciativas de convivência social e escolar, de modo a propor planos/programas para o efeito com estratégias de pedagogia de relações interativas em que os professores, os diretivos e P-EE sejam facilitadores e mediadores, já que as iniciativas e as atividades relacionadas com a dinâmica da convivência são determinantes nessa envolvência de todos os atores ou agentes educativos (Renca, 2008; Soares; Farias, 2018).

Na perspetiva da 'Escola' e do seu sistema organizacional, haverá que propor atividades de orientação tutorial através de dinâmicas estabelecidas pela equipe de técnicos e professores, desenvolvendo sistemas de acompanhamento para os casos de situações mais problemáticas, por exemplo: reuniões (diretores de turma, P-EE, figura do professor mediador de grupos específicos de alunos), exposição de projetos tutoriais; contratos comportamentais de compromisso com alunos ditos indisciplinados, sessões de divulgação das normas disciplinares e de convivência, colóquios, criar escola de pais, comissão de convivência de alunos (multiculturalidade), atividades extracurriculares em sintonia com o projeto educativo de escola etc. (David Neto, 2019; VAZ, 2017). Entre as atividades curriculares propostas para o Plano Estratégico de convivência, referimos as seguintes: Comunidades de Aprendizagem (famílias de projetos de integração e agentes sociais escolares); Promoção de opções na oferta formativa; Programas complementares destinados a alunos com dificuldades em aprender e posterior entrada em programas específicos de formação; Ateliers para alunos com dificuldades de aprendizagem (educação compensatória); Projetos com participação dos professores com alunos indisciplinados; Avaliação diagnóstica de convivência na escola; Promoção de atividades em áreas transversais para formação ética e da cidadania; Adaptações curriculares (flexibilização curricular); Atividades desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos; Uso de 'situações problemas' de casos reais, com o objetivo de análise pelos alunos na aula; Iniciativas socioeducativas com o município, etc.).

REFERÊNCIAS

AMADO, J. **A construção da disciplina na escola**: suportes teórico-práticos. Porto: CRIAP/ASA, 2000.

AMADO, J. **Interação Pedagógica e indisciplina na aula**. Porto: ASA, 2001.

AMADO, J.; FREIRE, I. **A(s) indisciplina(s) na escola**: compreender para prevenir. Coimbra: Almedina, 2009.

AMADO, J.; FREIRE, I. Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. *In*: MACHADO, J.; ALVES, J. M. (orgs.). **Melhorar a escola**: sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas Porto: Universidade Católica Editora, 2014. p. 55-71

MACHADO, J.; ALVES, J. M. Alves (orgs.). **Melhorar a escola**: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas. Porto: Universidade Católica Editora, 2014, p 55-71

CARITA, A.; FERNANDES, G. **Indisciplina na sala de aula**. Lisboa: Presença, 2002.

CORREIA, J. M. F. **Causas da indisciplina escolar no 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico**. Tese – Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional na Universidade da Madeira. Funchal, 2014.

DAVID NETO, I. I. **Efeitos das estratégias de ensino na indisciplina e na motivação dos alunos**. Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada – PES, do 1.º e 2.º CEB, na ESE do Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa, 2019.

ESTANQUEIRO, A. **Boas Práticas na Educação**: o papel dos professores. Lisboa: Editorial Presença, 2010.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 2002.

GONÇALVES, C. M. B. **A indisciplina em sala de aula**: um estudo numa escola S/3.º Ciclo. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na especialização de Administração e Políticas Educativas, na Universidade de Aveiro. Aveiro, 2009.

JESUS, S. N. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** 3. ed. Porto: ASA, 2001.

LEMOS, P. M. C. **(Des)Encontros com a Indisciplina**. Tese de Dissertação de Mestrado em Ensino da Geografia no 3.º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário, na Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Porto, 2017.

LOPES, J. A. A indisciplina em sala de aula. In: LOPES, J. A.; ESPELAGE, D. L. **Indisciplina na Escola**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013, p. 39-67.

MANETA, Ália M. **A indisciplina numa escola dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico**. Dissertação de Mestrado em Educação na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Católica de Lisboa. Lisboa, 2009.

PEREIRA, M. de Lurdes dos Anjos. **A indisciplina num Agrupamento de Escolas**: Estudo de Caso. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre na especialidade Gestão e Administração Escolar, na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Faro, 2016.

PORTUGAL. **Estatuto do Aluno e Ética Escolar**. Lei nº 51/2012, de 5/setembro. Lisboa: ME/DGEB, 2012.

QUEIROZ, L. Marta da Conceição. **(IN)disciplina nos 2.º e 3.º Ciclos – motivações, implicações e respostas**. Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto. Porto, 2019.

RENCA, A. A. **A indisciplina na sala de aula: percepções e alunos e professores**. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação, Dept. Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Aveiro, 2008.

SILVA, L. C.; MATOS, D. A. S. Indisciplina no PISA: entre o intra e o extraescolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, (28)68, p. 382-416, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/ae.v28i68.4590>.

SIQUEIRA, Mônica de Souza Carvalho. **Indisciplina escolar: contribuições da família e da gestão escolar**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2017.

SOARES, R. R. B. S.; FARIAS, O. M. Reflexões sobre o discurso docente acerca da indisciplina e do mau desempenho escolar. **Entre palavras**, 8, p. 93-118, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-11019>.

TEIXEIRA, C. **Representações da indisciplina de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico**. Mestrado em Educação, Escola Superior de Educação e Comunicação – Universidade do Algarve. Faro, 2007.

VAZ, C. M. R. P. **Principais percepções de alunos e professores sobre a educação, a indisciplina e a violência na escola: um estudo em duas escolas públicas da área de Lisboa**. Doutoramento para a obtenção do grau de Doutor em Ciências Sociais na especialidade de Política Social. ISCSP - Universidade de Lisboa. Lisboa, 2017.

VERÍSSIMO, L. Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In: J. MACHADO; J.; ALVES, J. M. Alves (orgs.). **Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas**. Porto: Universidade Católica Editora, 2014, p. 73-90.

WECKER, Ilário; ALBUQUERQUE, Alessandra Rocha de. Comportamentos indisciplinados em sala de aula: o que professores e estudantes pensam e fazem. **Dialogia**, n. 40, p. e19908, 2022.

Impacto do estágio em um grupo de estudantes chineses do curso de graduação em português

Impact of the internship on Chinese undergraduate students of Portuguese

RICARDO HENRIQUE ALMEIDA DIAS

Universidade de Estudos Internacionais de Jilin (JISU), Changchun, China
E-mail: rhad@mail.com

CONG LIU

Universidade de Estudos Internacionais de Jilin (JISU), Changchun, China
E-mail: 171803480@qq.com

XIANRU MA

Universidade de Estudos Internacionais de Jilin (JISU), Changchun, China
E-mail: 411311724@qq.com.

Resumo: Temos por objetivo analisar os relatórios de estágio em tradução e interpretação feitos por dez estudantes do curso de português de uma universidade chinesa. O estágio é um período singular da formação acadêmica, já que o estudante pode colocar em prática os conhecimentos aprendidos em situações formais do ensino universitário. Usamos como referencial teórico os estudos da socióloga Marie Christine Josso, uma vez que a autora estabeleceu metodologias frutíferas para a análise das narrativas de vida. A experiência do estágio foi importante para que os estudantes tivessem contato com nativos da língua portuguesa e pudessem raciocinar rapidamente em português. Além disso, os estudantes também puderam planejar o futuro profissional após a conclusão do curso.

Palavras-chave: estágio profissional; ensino de português para estrangeiros (PLE); prática reflexiva.

Abstract: We aim to analyze the reports written by ten Chinese undergraduate students of Portuguese language about the internship done in translation and interpretation industry. The internship is a pivotal moment in a student's training, as they can put into practice the knowledge learned at university. We considered the ideas of the sociologist Marie Christine Josso to analyze the students' narratives. The experience was important for the students because they had contact with native Portuguese speakers, and they had to act quickly using Portuguese. Furthermore, students were also able to plan their career after completing the course.

Keywords: internship; portuguese for foreigners; reflective practice

1 INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A execução de estágios profissionais é de extrema relevância na formação discente superior, sendo que em alguns cursos é obrigatório, como nas carreiras da saúde, engenharias, licenciaturas, entre outras. O estágio pode fazer parte da grade curricular do curso com a denominação de “estágio supervisionado” ou pode ser sugerido como atividade extracurricular. A colocação dos estudantes em estágios atende

a um dilema profundo, e um tanto angustiante, que é a relação entre a educação formal e o mundo do trabalho. É comum ouvirmos no linguajar do senso comum a narrativa de que a escola e a universidade ensinam teoria e abstração, “coisas” que não têm a ver com a realidade do mercado e do mundo laboral. Em alguns cursos, como jornalismo e publicidade, é comum ouvirmos de estudantes: “quando a teoria vai acabar e vamos ter aulas práticas?” O estágio então é a oportunidade que os estudantes têm para colocar a teoria em prática e verificar nas suas próprias experiências como a teoria que achavam abstrata e sem sentido ocorre em situações reais de trabalho, o que pode levar o estudante a um conceito da ideia de práxis, que é a indissociabilidade entre teoria e prática.

Tendo em vista contribuir para essa discussão, neste artigo propomos a análise dos relatórios de estágio de dez estudantes de um curso de graduação em português em uma instituição de ensino superior localizada na China. O curso de português visa formar profissionais aptos a dominar os conhecimentos da língua portuguesa, bem como da literatura e da cultura. Os egressos devem dominar os conhecimentos de comunicação intercultural e compreender as características e as diferenças fundamentais entre a China e os países lusófonos. Além disso, os estudantes, ao fim do curso, devem saber inglês e conhecer um pouco da cultura dos países da anglofonia, bem como possuir conhecimentos básicos sobre os processos que envolvem as áreas de comércio internacional, engenharias e sistemas interdisciplinares. Os egressos devem entender os processos, os mecanismos operacionais e as tendências do mercado de trabalho em que vão trabalhar, tanto da China quanto do estrangeiro. Outra competência importante a ser desenvolvida pelos egressos é o reconhecimento do socialismo com características chinesas. Eles devem entender a situação do país, da sociedade e do povo. Também devem possuir uma visão internacional da governança global, das questões importantes do mundo e das situações dos países lusófonos em especial. Além disso, os egressos devem participar ativamente da comunicação e cooperação internacional, protegendo os interesses da China, bem como divulgar a cultura chinesa nos âmbitos culturais e do trabalho. Essas competências devem ser desenvolvidas durante os quatro anos do curso de graduação, através do cumprimento de 178 créditos. Após completarem o curso, muitos estudantes vão trabalhar na área de tradução e interpretação.

Os estudantes que fizeram estágio estavam no quarto ano, o que já os colocam em condições de se comunicar em português. Os estágios ocorreram na modalidade extracurricular, ou seja, não faziam parte da grade curricular do curso e visaram a atender uma demanda do mercado de trabalho. Em média, duraram dois meses e, no fim do semestre, os estudantes tiveram que apresentar um relatório contando suas impressões e percepções sobre a experiência. Assim, neste artigo analisamos esses relatórios tentando responder às questões de estudo: 1) *Qual foi o impacto do estágio na formação superior dos estudantes?* e 2) *O estágio foi eficaz para a reflexão dos estudantes da própria vivência universitária, bem como das suas percepções do mundo do trabalho?*

Para as análises, partimos do princípio de que a escrita do relatório foi uma atividade de reflexão do que ocorreu no estágio, o que, por sua vez, também foi uma reflexão da própria trajetória acadêmica, desde o ingresso na graduação três anos atrás. De acordo com Rolheiser, Bower e Stevahn (2000), a reflexão está ligada a elementos que são fundamentais para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento cognitivo. Os estágios podem melhorar a capacidade dos estudantes a pensarem, a autoavaliarem-se, julgando a qualidade do seu trabalho com base em provas e critérios

com o intuito de melhorar. Eles também podem desenvolver um pensamento crítico, resolver problemas e tomar decisões.

Para as análises também julgamos relevantes os trabalhos de Josso (2002 e 2006) e Schön (1993). Para este último, a atividade profissional não é um modelo das ciências aplicadas ou da técnica instrumental, pois esta é em grande parte improvisada e construída durante seu desenvolvimento. Cada situação profissional que é vivida tem uma singularidade e exige de sua parte uma reflexão sobre a ação. Assim, a experiência e as competências profissionais contribuem para gerir a prática e torná-la mais autônoma. Por isso que a etapa do estágio é fundamental para que os estudantes possam vivenciar situações únicas, que seriam impossíveis de serem reproduzidas na educação formal. A reflexão unida diretamente à ação que a sustenta é uma das fontes mais importantes de aprendizagem profissional, e o estudante deve ser capaz de assumir uma postura crítica através da atividade reflexiva. No nosso caso, os estudantes puderam ter a oportunidade de verbalizar e avaliar, tendo por objetivo melhorar e mesmo de introduzir correções e inovações no plano profissional.

Como vamos analisar relatórios de vivências de característica reflexiva, também nos apoiamos em Josso (2002) para a análise dos relatórios. Para a Josso (2002, p. 171),

Neste ponto, é conveniente introduzir um aspecto metodológico relativo à escrita da narrativa como material de base indispensável para a reflexão sobre os processos de formação e de conhecimento. Com efeito, no trabalho de interpretação de narrativas, não se trata de elucidar a partir de interpretações espontâneas, mas de voltar constantemente ao texto, às palavras, aos enunciados para acompanhar a explicação do sentido dado às palavras utilizadas, à escolha das experiências apresentadas e, finalmente, à relevância da periodização introduzida. Assim, o texto funciona como um princípio de realidade nas trocas intersubjetivas.

Segundo a autora, a narrativa escrita, como os nossos relatórios dos estudantes chineses, constitui um material cuja função é destacar como uma individualidade toma forma singular durante seu incessante trabalho de ajuste entre as injunções socioculturais de suas afiliações atuais e passadas e as emergências de uma intencionalidade durante o processo de autonomia. Veremos que os estudantes relataram suas reflexões e ações durante o exercício profissional no estágio em busca de uma autonomia, ou seja, usaram os conhecimentos adquiridos durante a graduação para solucionarem problemas novos a partir da produção de novos conhecimentos, já dentro do mundo do trabalho. De acordo com Josso (2002, p. 172):

As narrativas escritas oferecem-nos a oportunidade de trabalhar sobre esta questão das experiências fundadoras, na medida em que são constituídas, em boa parte, pela narração de situações comuns (que por vezes chamamos de anedotas significativas) que pressupomos não existirem por acaso. O trabalho sobre esses eventos comuns da vida permite destacar os componentes de uma experiência vivida que transformamos em experiência. A carga emocional, qualquer que seja a sua natureza – prazer, tristeza, vergonha, orgulho, sofrimento, raiva, alegria, medo, admiração, surpresa, etc. – aparece como o primeiro componente de qualquer entrada em experiência.

No nosso caso, os estudantes usaram a escrita do relatório para pensar sobre a própria prática, tanto como estudantes universitários quanto como profissionais – mesmo que temporários – no exercício do estágio. Para Josso (2002, p. 166), a reflexão tem dois objetivos:

Por um lado, mostrar mais uma vez, através do exemplo da escrita da história de vida, como um dos procedimentos da nossa abordagem tem efeitos formativos e, por outro lado, como este procedimento da passagem pela escrita e do trabalho sobre narrativas escritas apresenta potencialidades de construção de conhecimentos que lhe são específicos.

Para a autora, isso pode permitir a explicação do modo de escrita de uma história de vida centrada na formação, o que gera um espaço de reflexão e de conceptualização.

Então, como dentro deste espaço, o questionamento leva ao destaque dos processos de tomada de forma (processos de formação e processos de conhecimento) e a uma elaboração do significado desses processos sob a forma de busca que transcendem, ao incluí-los, as questões e entendimentos interpretativos trazidos por uma leitura psicológica, sociológica, antropológica da escrita da narrativa de vida (Josso, 2002, p. 166).

Além disso, escrever uma narrativa da história da formação torna-se um momento no processo de produção de conhecimento da formação e da vida dos sujeitos. Pudemos notar nos relatórios dos estudantes como a narrativa que eles fizeram sobre o período do estágio foi singular para que eles pudessem pensar suas trajetórias acadêmicas e vislumbrar um porvir, ou seja, como tomar decisões felizes após a conclusão da graduação.

2 RESULTADOS

Podemos notar que os dez estudantes tiveram experiências diferentes pelo simples fato de terem adentrado empresas e instituições diferentes. Três estudantes fizeram estágio em uma instituição educacional e ficaram envolvidos em um seminário para diplomatas estrangeiros. Outros três estudantes estagiaram em um órgão público e também ficaram envolvidos em eventos. Dois alunos realizaram o estágio em uma plataforma de rede social e, por fim, um estudante estagiou em uma empresa privada. Assim, a maioria dos estágios dos estudantes ocorreu dando suporte a eventos específicos, o que no Brasil nos lembra os estudantes que são recrutados para darem suporte aos congressos que ocorrem nas universidades.

Nos relatórios, dá para notar o entusiasmo dos estudantes em terem tido contato com falantes nativos de português e terem colocado em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso. Os estudantes tiveram a oportunidade de encontrar profissionais oriundos de Portugal, Brasil, Angola, entre outros países lusófonos, que estavam em viagem na China para aprender assuntos específicos e a cultura chinesa. Um dos estudantes disse que estabeleceu uma profunda amizade com nativos de português

e até fez a função de guia turístico. No trecho do relatório abaixo, dá para notar o entusiasmo do estudante com o intercâmbio entre estrangeiros e chineses:

(minha função no) estágio foi receber e acompanhar visitantes estrangeiros em suas viagens de negócios na China. Essa atividade me permitiu praticar minha habilidade na língua e também aprimorar minhas habilidades de planejamento e organização. Através desse trabalho, pude experimentar em primeira mão a importância da cortesia e da diplomacia no ambiente de negócios internacional.

Outro aspecto relevante mencionado pelos estudantes foi o contato com intérpretes de português e como as dicas e experiências passadas por eles foram fundamentais para a aprendizagem de novas habilidades:

Acho que esse estágio foi crucial para mim, pois desejo me tornar um intérprete de português. Essa experiência me proporcionou uma visão antecipada do trabalho de um intérprete de português e dos diversos campos que podem estar envolvidos. [...] Um dos aspectos que mais gostei foi a oportunidade de aprender novas palavras em português e a forma correta de expressão.

Além da amizade com falantes nativos de português, um dos estudantes reconheceu que melhorou a expressão oral e o raciocínio lógico em português. Um dos grandes desafios do ensino de português para estudantes chineses é realmente fazer com que eles pensem em português, o que é uma tarefa árdua, uma vez que o português e o chinês mandarim possuem estruturas gramaticais e sintáticas muito distintas. São idiomas de campos cognitivos muito diferentes, o que torna a aprendizagem difícil. Assim, quando um estudante chinês começa a pensar em português é um forte indício de que já domina o idioma. Pelo fato desse estudante ter percebido que o estágio melhorou o seu raciocínio lógico, talvez tenha percebido também a importância das atividades do estágio para conseguir pensar em português. Também podemos notar o desenvolvimento cognitivo, ou a velocidade de processamento cognitivo, que pode ser uma habilidade a ser adquirida no estágio, a partir do discurso de outro estudante: “Não houve muito tempo para formular palavras, precisei de dizê-las imediatamente. Isso me fez compreender que a capacidade de interpretação é muito importante”. Ao contrário da educação formal, na qual o educando tem mais tempo para refletir e formular respostas e reações, em situações reais, como as que ocorrem num estágio, o educando não tem tempo suficiente para estabelecer um diálogo e interação satisfatório se ele perde tempo tentando encontrar a melhor palavra ou a melhor construção gramatical no exercício da atividade de tradução.

Outro estudante chamou a atenção para o fato de o estágio ter desenvolvido competências interpessoais fundamentais, além das habilidades técnicas e linguísticas que adquiriu durante o estágio:

Trabalhar em um ambiente multicultural me ajudou a ser mais flexível e adaptável, além de melhorar minhas habilidades de trabalho em equipe e liderança. Aprendi a apreciar e valorizar as diferenças culturais, o que é fundamental em um mundo globalizado.

Alguns estudantes também mencionaram a relevância do trabalho em equipe em um ambiente no qual a cooperação é fundamental para a execução eficaz do trabalho:

[...] cada um tem sua área de atuação. Para realizar o trabalho de forma mais eficiente, é necessário que todos desempenhem as suas funções e aproveitem ao máximo os seus pontos fortes, para que o trabalho possa ser concluído de forma rápida e adequada.

Além disso, também gosto do trabalho em equipe durante o estágio. Ao trabalhar em equipe com outros estagiários e membros da equipe interna da empresa, trabalhamos juntos para atingir nossas metas e objetivos de projetos. Em geral, o estágio proporcionou-me oportunidades valiosas de aprendizagem e desenvolvimento, colaboração em equipe, e foi uma experiência enriquecedora.

Outro aspecto importante mencionado pelos estudantes foi a lembrança dos momentos formais de ensino e aprendizagem durante o período em sala de aula para a execução das atividades do estágio. Um dos estudantes acreditou nas disciplinas oferecidas pelo curso de graduação na boa execução da tradução dos materiais dados aos participantes do evento. “A ajuda das disciplinas anteriores é indiscutivelmente útil para mim”.

A experiência do estágio, todavia, não ocorreu sempre de forma fácil e sem desafios. Alguns estudantes tiveram dificuldades com o vocabulário técnico do português, tanto da área da saúde quanto do campo da informática. Outro problema relatado foi a dificuldade de comunicação quando os nativos de português falavam baixo ou rápido demais, sendo que tiveram que pedir para que eles repetissem o que estava sendo falado.

Talvez o maior desafio da aprendizagem da língua portuguesa por estudantes chineses é a já discutida (Azpiroz, 2013; Huang, 2015; Nunes, Antunes, 2020) diferença cultural entre a China e os países ocidentais. No nosso caso, os estudantes estagiários puderam notar a diferença cultural entre a China e os países lusófonos. Um dos estudantes afirmou: “Devido às diferenças culturais entre diferentes países e regiões, é essencial entender e respeitar os hábitos e tradições culturais”. Já outro lembrou da importância da compreensão dos valores locais.

A cultura chinesa é bastante diferente da cultura ocidental, o que às vezes causou dificuldades em entender certas práticas e comportamentos no ambiente de trabalho. Foi necessário aprender sobre as tradições e valores locais para poder interagir adequadamente com os colegas de trabalho e os visitantes.

A aprendizagem de uma língua requer, como condição *sine qua non*, a aprendizagem da cultura na qual os falantes daquela língua estão. O estudo da cultura é difícil e requer tempo, pois vários fatores complexos compõem a cultura. Por exemplo, é impossível falar de uma cultura brasileira, ou mesmo de uma cultura portuguesa. O Brasil possui uma população de 203 milhões de habitantes e é composto de 26 estados em cinco regiões. Mesmo dentro de um estado pode-se encontrar diversas culturas. Dentro dessa complexidade cultural, torna-se difícil o ensino e aprendizagem dos

aspectos culturais, sendo que entendemos por cultura qualquer transformação e relacionamento entre homens e mulheres com o mundo e a natureza. Essa definição de cultura é mais ampla do que apenas se pensar a cultura enquanto produtos culturais, tais como cinema, gastronomia, dança, vestuário etc. A forma como os portugueses e brasileiros falam, a estruturação gramatical e sintática, a ordem lógica na expressão de informações e o uso de gírias e regionalismos também fazem parte da cultura. E isso pode ser ensinado e trabalhado com os estudantes chineses.

Um dos relatos mais interessantes sobre os desafios colocados no cotidiano do estágio está na dicotomia entre as funções da universidade e de uma empresa, bem como no comportamento das pessoas envolvidas nessas instâncias. A diferença entre o ambiente seguro de uma escola ou de uma universidade e o ritmo frenético de uma empresa ou indústria assustou esse estudante:

Antes do meu estágio, estava à espera de me formar mais cedo porque queria ganhar dinheiro e, ao longo destes meses de estágio, admito que a vida na escola é simples e que toda a gente é simpática. Mas quando entramos na sociedade e no trabalho, todos os conteúdos estão relacionados com interesses, interesses pessoais, interesses da empresa e etc.

O espaço escolar e universitário é um espaço criado com o objetivo de fornecer segurança ao educando, ou seja, um espaço no qual ele pode aprender, praticar em situações virtuais e errar. O educando pode errar várias vezes, sendo que o professor irá corrigi-lo também inúmeras vezes. O professor é paciente com os erros do estudante, mostrando os caminhos corretos. Por isso ele pode ser “simpático”. Tudo isso ocorre sem prejuízo ao estudante e a sociedade. Entretanto, no mundo do trabalho as coisas mudam. O chefe, os colegas de trabalho e os clientes podem não ter a mesma paciência e atitude com relação a possíveis erros e decisões equivocadas. As indústrias e empresas querem otimizar os processos e gerar lucro o mais rápido que puderem. Assim, há uma dicotomia entre a educação formal e o mundo do trabalho, sendo que essa assincronia de *modus operandi* pode ser trabalhada na universidade parcialmente com a criação de espaços virtuais de prática e mesmo criando oportunidades de estágios nas empresas.

A característica mais importante do estágio, que podemos notar nos relatórios dos estudantes, está na capacidade de desenvolver uma percepção de como seria o futuro profissional. Talvez essa característica seja comum a todos os estágios de todas as carreiras universitárias. Os estudantes projetam como seriam os seus lugares no mundo do trabalho, o que pode trazer motivação para os estudos, mas também pode trazer sentimentos de ansiedade. Paul Ricoeur foi um filósofo que se ocupou da questão do porvir e do ato de prever, sendo que pode nos auxiliar nesse momento de percepção do futuro realizado pelos estudantes.

A previsão é explicada de um modo um pouco mais complexo: é graças a uma espera presente que as coisas futuras estão presentes a nós como porvir. Temos delas uma “pré-percepção” que nos permite “anunciá-las antecipadamente”. A espera é assim análoga à memória. Consiste numa imagem que já existe no sentido de que precede o evento que ainda não é; mas essa imagem não é uma impressão deixada pelas coisas passadas, mas um “sinal” e uma “causa” das coisas futuras que

assim são antecipadas, pré-percebidas, anunciadas, preditas, proclamadas antecipadamente. (Ricoeur, 1997, p. 27)

Veremos como esses estudantes fizeram um exercício de prever o futuro profissional quando puderam pensar a própria prática no momento da escrita do relatório de estágio.

2. 1. FUTURO PROFISSIONAL

Os relatórios de estágio dos estudantes são caracterizados pela maneira como eles se veem inseridos no mundo do trabalho após a finalização da graduação. São planos para o futuro e aspirações profissionais. Um dos estudantes se manifestou dizendo que gostaria de continuar a estudar em um programa de pós-graduação e ser professor no país lusófono das pessoas com as quais ele interagiu durante o estágio. Em outro trecho, é clara a ideia de educação continuada após a graduação: “através deste estágio, compreendi que terminar a universidade significa apenas o fim da vida universitária, não o fim da aprendizagem, no processo de trabalho e de vida a aprendizagem deve ser uma coisa que nos acompanha sempre!”

Outro aspecto relevante apontado por um dos estudantes está na percepção das relações entre a China e os países de língua portuguesa nas áreas de economia, ciência, tecnologia, cultura e empresas. De acordo com um estudante, o estágio foi capaz de proporcionar uma melhor compreensão das áreas de trabalho em que poderia vir participar no futuro, sendo que o estágio serviu também de referência para o planejamento da carreira. Um futuro no qual a interação social é mais importante do que um serviço sem contatos sociais.

Os estudantes, no papel de estagiários, puderam se expressar refletindo sobre algumas situações que vivenciaram e que poderiam fazer de maneira diferente no futuro, o que é outra característica importante do estágio. Dentro do estágio se repensa a própria prática profissional e a vida universitária, no qual há momentos em que se olha para o passado de maneira crítica para criar um futuro diferente.

Ao mesmo tempo, participei de vários projetos para entender todo o processo, desde o início ao fim, e conhecer a situação atual e as tendências futuras do setor. Isso ajudará a tomar decisões mais sábias e a me preparar para futuras carreiras.

Na minha opinião, o estágio não é apenas uma oportunidade de aprender e crescer, mas também uma oportunidade de refletir sobre si mesmo e explorar as possibilidades do futuro profissional. Através dessa experiência, consegui ter uma compreensão mais clara do meu caminho profissional e das estratégias necessárias para alcançá-lo.

Como mencionado pelo estudante, um estagiário pode ter contato com todo o processo de produção, seja ele comercial, industrial ou científico. Entendendo todo o processo, um estudante pode visualizar melhor o local onde ele pode se colocar dentro do processo, buscando a continuação dos estudos em uma especialização, cursos de capacitação ou pós-graduação. Ao ter noção do processo em sua completude, o estudante pode ter uma motivação maior na continuação do estudo universitário,

expandindo as suas próprias visões do mundo do trabalho. Um dos estudantes teve seu primeiro contato com o marketing digital durante o estágio. Ele afirmou: “[o estágio] fortaleceu minha paixão pelo marketing digital, proporcionando uma base sólida para minha futura carreira”. Também podemos notar essa característica em outro relatório, no qual o estudante também mencionou a relevância de observar os gestores:

Através da comunicação diária com nossos clientes de língua portuguesa, aprendi palavras e expressões autênticas e aprimorei minhas habilidades de comunicação e compreensão auditiva. Além disso, o estágio me proporcionou uma compreensão mais profunda das oportunidades de desenvolvimento de carreira e dos futuros desafios do setor, através da observação dos gestores, dos escopos de trabalho e das habilidades profissionais exigidas pela indústria. Isso me proporcionou orientação e direção em relação ao meu planejamento de carreira.

A minha experiência de estágio me fez entender a importância do desenvolvimento profissional e pessoal. Também me tornou mais confiante sobre a minha direção futura no trabalho e me ajudou a planejar meus objetivos e aspirações profissionais.

Observar um profissional formado em seu dia a dia é de extrema relevância para um estudante. Com isso, ele pode ter uma visão mais realista do cotidiano profissional e tomar melhores decisões e direções durante a trajetória na carreira. Uma das situações mais comuns que ocorre em todas as carreiras é a assincronia entre a percepção do estudante sobre o campo profissional e a realidade desse campo, o que leva a manutenção de visões ilusórias sobre o *métier* das atividades que os formados em língua portuguesa desempenham. Isso é um dos fatores que mais contribuem para o desânimo em sala de aula e mesmo na desistência de um curso. Quantos professores de jornalismo já não se depararam com estudantes do primeiro ano afirmarem que gostariam de ser um âncora de um telejornal em horário nobre? Com tal perspectiva, criam-se obstáculos à vida universitária que podem levar a grandes prejuízos de aprendizagem.

O estágio é fundamental também para que os estudantes tenham posicionamentos realísticos sobre a profissão e se tornem mais confiantes em seu cotidiano na universidade e nos primeiros passos na carreira. O caminho da universidade para o mundo do trabalho, passando pelo estágio, pode ser notado nesse trecho de relatório: “tive muita experiência em tradução e interpretação durante o estágio, o que melhorou muito a minha capacidade de falar e pensar, recebi ofertas de quase todas as organizações nas entrevistas que eu fiz, e acabei por escolher uma delas”. Para esse estudante, o estágio foi fundamental para o ingresso no mundo do trabalho.

Os relatórios de estágio foram relevantes para que os estudantes não só relatassem suas experiências cotidianas, mas também expressassem seus planos e aspirações profissionais. Nos relatórios de estágio, podemos ver como o futuro está no presente; os estudantes demonstraram ter essa noção de porvir nas suas experiências enquanto estagiários.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos a importância do estágio para a trajetória acadêmica dos estudantes do curso de português em uma instituição de ensino superior chinesa. O impacto do estágio na formação superior dos estudantes foi evidente, uma vez que eles puderam ter contato com falantes nativos de português, colocando em prática o que foi aprendido durante o curso, bem como recebendo dicas e experiências desses profissionais já na ativa. Nesse contato, os estudantes também puderam ter noção dos desafios da profissão e do modo de como tomar decisões conscientes no dia a dia profissional. Cada situação que eles viveram foi singular e demandou reflexão sobre a ação.

Para muitos estudantes, o estágio foi fundamental para melhorar a expressão oral em português e, considerando que estavam em situações reais do uso da língua, tiveram que pensar e raciocinar em português, o que requer um nível alto de domínio do idioma. Assim, puderam ter oportunidades para desenvolver-se cognitivamente de maneira rápida. As competências profissionais experienciadas no estágio auxiliaram na gestão dos trabalhos e fizeram com que os estudantes estagiários pudessem se tornar mais autônomos.

O estágio desenvolveu competências sociais e interpessoais fundamentais para o exercício da profissão de tradutor e intérprete em português. Eles puderam desenvolver habilidades técnicas e linguísticas novas durante o estágio em um contexto no qual o trabalho em equipe é relevante, sendo que os relatórios funcionaram como um meio para trocas intersubjetivas.

Os estudantes lembraram dos momentos na universidade durante os estágios, o que reforça a complementaridade entre os conhecimentos aprendidos em condições formais de ensino e aprendizagem e a situação real do mundo do trabalho. Além disso, apontaram como dificuldades o uso de terminologia técnica por parte dos falantes nativos em português, bem como as diferenças culturais entre a China e os países lusófonos. Tais dificuldades podem ser solucionadas com a promoção de cursos de pós-graduação *lato sensu* de português para fins específicos, como “Culturas Brasileiras” ou “Culturas Portuguesas”, nos quais os estudantes podem ter contato com estudos culturais amplos sobre os países lusófonos, bem como cursos como “Português para Saúde” ou “Português para Tecnologia”, nos quais os estudantes podem estudar vocabulário específico.

Um dos aspectos trazidos pelos estudantes que consideramos importante está no vislumbre da inserção profissional após a conclusão dos estudos universitários. Os estudantes que fizeram estágio se encontraram em uma situação ambígua. Ao mesmo tempo em que ainda são estudantes, já se percebem como profissionais formados desempenhando as mesmas funções e atividades dos já graduados. Assim, eles têm que lidar com situações problemáticas e desafios comuns à atividade ao mesmo tempo em que são estudantes, deparando-se com situações e experiências completamente novas, mas ainda educandos. Desse modo, os estágios foram relevantes para que os estudantes pudessem pensar o próprio percurso acadêmico na universidade e traçar caminhos dentro do mundo do trabalho. Muitos já começaram a fazer planos para continuar os estudos, em capacitação, aprimoramento, especialização ou mestrado. Os estudantes puderam perceber quando fizeram ações no estágio que poderiam fazer de maneira diferente no futuro. Há um diálogo interno de como ser um profissional cada vez melhor, estando consciente dos equívocos para evitá-los e dos acertos para continuá-los.

Dessa maneira, dentro do estágio puderam ter noção do conceito de práxis, que é a indissociabilidade entre prática e teoria.

Outro ponto importante dos estágios foi a observação do trabalho de profissionais formados – tradutores e intérpretes – em seus cotidianos no exercício profissional. Isso pode levar os estudantes a terem noções mais realistas da atividade que exercerão no futuro, o que pode evitar frustrações e desapontamentos quando houver uma disparidade entre as suas próprias percepções e a realidade. Com essa perspectiva mais coerente com a realidade do mundo do trabalho, eles podem tomar melhores decisões e traçar caminhos mais produtivos no prosseguimento da carreira. Assim, podem se tornar estudantes e profissionais mais confiantes e empoderados dos meios necessários para decidirem qual caminho lhes trará mais felicidade e sucesso.

Em especial, os relatórios foram uma fonte frutífera para a análise, considerando o referencial teórico e metodológico proposto pela socióloga Marie Christine Josso. Os relatórios foram materiais para vermos como as individualidades se desenvolveram e se ajustaram às injunções socioculturais de suas afiliações atuais e passadas. Pudemos “ver”, nas narrativas dos estudantes, em seus relatórios, várias situações que incluíam um contexto psicológico e sociológico mais amplo. Com os estágios, os estudantes puderam perceber a importância dos profissionais tradutores e intérpretes em um contexto mundial no qual a China desponta como líder global em atividade econômica, comercial, científica, tecnológica, industrial etc.

A China se estabelece como um parceiro fundamental no desenvolvimento dos outros países, inclusive dos países lusófonos, como Portugal, Angola, Moçambique e Brasil. No caso da língua portuguesa, há um crescente intercâmbio comercial, industrial, científico, tecnológico, cultural e geopolítico entre a China e o Brasil. O intercâmbio entre brasileiros e chineses cresce cada vez mais e, com isso, a demanda por profissionais tradutores e intérpretes que saibam chinês mandarim e português tende só a aumentar e se intensificar. Essa tendência é evidente quando ouvimos a fala do presidente brasileiro, Luiz Inácio Lula da Silva, quando ele foi entrevistado no dia 14 de abril de 2023, pela emissora televisiva chinesa, CCTV:

Eu gostaria de estabelecer com a China uma parceria estratégica que pudesse durar muitas e muitas décadas. É importante que a gente avance na questão científica e tecnológica. É preciso que a gente avance nos convênios entre as universidades. É preciso mais chineses estudando no Brasil e mais brasileiros estudando na China. Nós precisamos estabelecer uma política em que a China se transforme em parceira de investimentos no Brasil. (SILVA, 2023)

Espera-se, assim, que o ensino universitário de português na China se torna cada vez mais importante, o que também aumenta a relevância das pesquisas em ensino de português para chineses, buscando melhorar a eficácia do ensino e aprendizagem e a prática profissional de tradutores, intérpretes, entre outros profissionais chineses que usam a língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- AZPIROZ, María del Carmen. El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE): diálogo entre la cultura china y el contexto educativo. **Cuadernos de Investigación Educativa**, Montevideo, v. 4, n. 19, 2013.
- HUANG, Yun-Ting. Las dimensiones culturales aplicadas a la enseñanza / aprendizaje de ELE: un análisis de caso entre la cultura española y la cultura china. **MarcoELE Revista de Didáctica ELE**, n. 20, 2015.
- JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.
- JOSSO, Marie Christine; SCHMUTZ-BRUN, Catherine. La co-construction de savoirs singulier-pluriel à partir du travail d'écriture et d'interprétation des récits de vie. Variations à deux voix. *In*: SAADA-ROBERT, Madelon; LEUTENEGGER, Francia. **Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation**. Raisons éducatives, 2002.
- NUNES, Ana Margarida Belém; ANTUNES, Francisco Pelicano. Percepções de estudantes universitários chineses sobre o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira – iniciantes. **Études romanes de Brno**, v. 41, n. 1, 2020.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Papirus, 1997.
- ROLHEISER, C.; BOWER, B. and STEVAHN, L. **The portfolio organizer: succeeding with portfolios in your classroom**. Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.
- SCHÖN, Donald. **Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel**. Montréal: Logiques, 1993.
- SILVA, Luiz Inácio Lula da Silva (14 de abril de 2023). **Leaders Talk – CCTV**. Entrevistado por Wang Guan. Disponível em: <https://news.cctv.com/2023/04/15/ARTIKkOmVRXW4Hu0SqeE5SPz230415.shtml>

Eu não existo sem você: os papéis sociais no jogo discursivo e sua relação com o ensino de língua portuguesa

I do not exist without you: social roles in the discursive game and their relation to Portuguese Language teaching

MARCELO PEREIRA SOUTO
Mestre em Estudos Linguísticos (UFMG)
E-mail: prof.marcelosouto@gmail.com

Resumo: O presente trabalho estuda o jogo discursivo em que o outro se configura com a mesma relevância do eu nos processos de comunicação e interação social. Para exemplificar a abordagem, são objeto de análise textos literários, como crônicas e contos, e textos não literários, como artigos de opinião e reportagens. A partir desse *corpus*, discute-se como, no jogo discursivo, tem igual papel o eu e o outro, numa relação marcada por intenções, cabendo a cada interlocutor um papel no diálogo igualmente importante na interação. Essa reflexão sustenta a tese de que não se pode falar em níveis de importância nesse tipo de relação. Afirma-se que, sob esse prisma, os estudos de linguagem podem contribuir para uma melhor compreensão da língua e, consequentemente, para o ensino de língua portuguesa. Com o propósito de reforçar o embasamento teórico deste trabalho, faz-se referência a pesquisas de teóricos reconhecidos no campo da linguagem e da análise do discurso, como Bakhtin (1997, 1999 e 2012), Kleiman (2008), Koch e Elias (2015) e Tezza (2003).

Palavras-chave: discurso; ensino; linguagem.

Abstract: This paper studies the discursive game in which the "other" holds the same relevance as the "self" in the processes of communication and social interaction. To illustrate this approach, literary texts such as chronicles and short stories, as well as non-literary texts such as opinion pieces and news reports, are analyzed. From this corpus, the discussion revolves around how, in the discursive game, both the self and the other play equal roles in a relationship marked by intentions, with each interlocutor holding an equally important role in the dialogue and interaction. This reflection supports the thesis that it is not possible to speak of differing levels of importance in this type of relationship. It is argued that, from this perspective, language studies can contribute to a better understanding of the language and, consequently, to the teaching of the Portuguese language. To reinforce the theoretical foundation of this work, references are made to studies by renowned scholars in the field of language and discourse analysis, such as Bakhtin (1997, 1999, and 2012), Kleiman (2008), Koch and Elias (2015), and Tezza (2003).

KEYWORDS: discourse, teaching, language.

1 INTRODUÇÃO

Carlos Heitor Cony, consagrado cronista brasileiro, publicou em 2007 o artigo intitulado “Jornais de ontem e de hoje”. O escritor e jornalista faleceu em 2018, deixando uma vasta obra literária e jornalística. Embora já bastante distante no tempo, o rico

conteúdo do texto possibilita boas reflexões, mas o que se evidencia aqui é o seu intrigante título marcado pelo uso figurado da linguagem.

Numa época em que proliferam gurus da linguagem que ditam regras do bom uso da língua portuguesa, não é incomum perceber em alguns deles uma postura radical e descontextualizada. É frequente ouvir dicas de uso marcadas por um rigor que caminha na contramão deste nosso tempo em que se observa a linguagem cada vez mais dinâmica e livre de padrões radicais. A não aceitação do uso de expressões figuradas equivalentes a expressões denotativas, como no caso do artigo de Cony, exemplifica esse rigor, geralmente desprovido de qualquer embasamento teórico.

A atenção que se deve ter neste cenário é que posturas radicais no uso da linguagem, tão massivamente veiculadas nas redes sociais, podem comprometer o ensino da língua materna, especialmente para aqueles em fase de estudos na educação básica. Adolescentes e jovens, os maiores consumidores das redes, tenderão a absorver regras impostas e aceitas como leis, especialmente porque anunciadas por influenciadores, muitas vezes vistos como inquestionáveis. Sob esse aspecto, Castro *et al.* (2021, *online*) refletem que “a linguagem é produto de ação humana, construída ao longo da história dos povos a partir de suas necessidades, trocas e interações.” Conforme os autores analisam, o uso da linguagem reflete “uma forma particular de ver o mundo, que se traduz em mais uma cultura a ser apropriada pelo aluno” (Castro *et al.*, 2021, *online*). Diante disso, não se pode conceber a imposição de usos que alguns consideram modernos, sem a devida base teórica.

Um exemplo dessa linguagem figurada se dá no título do artigo citado, em especial nos termos opostos “ontem” e “hoje”. Se não se podem aceitar expressões com essa característica, obriga-se a condenar o uso de Cony. Afinal de contas, a comparação não é exatamente entre o ontem (o dia anterior ao hoje) e o hoje. A referência é a um tempo passado distante e aos dias atuais. E é bem provável que os leitores do título, mesmo sem a leitura do texto, entendam isso.

Uso semelhante está na publicação do jornalista Leonardo Miranda, da coluna *Painel Tático*, de 15 de abril de 2020, cujo título é “O futebol de hoje e o futebol do passado no Brasil de 1970”. Em sua análise, o jornalista afirma: “Por isso que comparar o futebol de hoje e o futebol de ontem é um erro. Futebol, tal como a sociedade e a própria vida humana, é um processo sem fim” (Miranda, 2020, *online*). Obviamente, estão em comparação duas épocas: os dias atuais e os anos de 1970. Como se vê, esse tipo de uso é recorrente na linguagem, independentemente das condições de produção.

Se o usuário da língua não respeita determinados usos, como “refleti em cima dessa ideia”, “trabalhei em cima desse texto”, vai ter de banir de seu vocabulário toda e qualquer expressão que pareça figurada. Não vai poder dizer que está “quebrado” depois de um longo expediente de trabalho, ou que está “morto de fome”. Nem dirá, por exemplo, a uma filha, depois de ganhar dela um beijo, que ela é uma “princesa”, ou o “doce mais delicioso do mundo”. Aí todo falante estará perdido, como perdidos estarão os poetas, os letristas de músicas, os que vivem a divagar, tendo nas palavras sua maior ferramenta de produção; citando Cecília Meireles, “os que vivem da pena, para a pena, e pela pena” (Meireles, 1996, p 23).

E não é preciso ser literário, ou poético, para recorrer aos usos do não convencional. Existe uma evolução gradual na forma de dizer algo, como há uma tendência à economia textual. Inevitavelmente, conta-se com a compreensão do outro,

com o seu conhecimento de mundo. Kleiman (2008, p. 23) aponta que o conhecimento de mundo “é geralmente adquirido informalmente, através de nossas experiências e convívio numa sociedade, conhecimento este também essencial à compreensão de um texto.” Um número de celular estampado em letras garrafais no para-brisas de um carro, por exemplo, não é um convite a um bate-papo. Quer dizer algo mais ou menos assim: “este carro é meu, eu o estou vendendo, não emprestando ou alugando. Se você quiser mais informações, ligue para o número que, com certeza, você está vendo.” Detalhes como o ano do veículo, o valor e as suas condições gerais podem ser conhecidos através da conversa por telefone, ou pelos recursos modernos nas redes sociais. Se há esses recursos, é comum encontrar também uma folha branca com todos os dados do veículo fixada na parte interna do vidro de trás. É uma questão de estilo; é preciso respeitar.

Isso posto, o objetivo primordial deste trabalho é a análise da interação comunicativa, evidenciando-se a relevância dos papéis sociais numa situação discursiva. Apresentam-se para reflexão distintos gêneros textuais, literários e não literários, como artigos de opinião, contos e crônicas. Para a efetiva compreensão da análise proposta, a metodologia utilizada no desenvolvimento deste estudo é a pesquisa bibliográfica com análise de corpus.

2 O JOGO DISCURSIVO: PROCESSO DE INTERAÇÃO ENTRE O EU E O OUTRO

A partir da reflexão até aqui apresentada, configura-se indispensável a consideração do outro no discurso. O eu conhece seu interlocutor e sabe qual relação linguística pode ter com ele. Aquele que escreve em seu diário pessoal, trancado a sete chaves, escreve para que alguém o leia, mesmo que seja ele próprio. Como postula Bakhtin (1999, p. 113), “a palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.”

Há quem defenda, por exemplo, o uso de “eu penso”, em detrimento da forma tão corriqueira e funcional “eu acho”, como se esta fosse popular demais, inadequada em qualquer condição no discurso. É preciso reconhecer, no entanto, que grande parte da riqueza da língua está na liberdade de criação que ela oferece. Leia-se Rubem Braga, na belíssima crônica “Recado de primavera” (Braga, 1981), introdutória do filme “Vinicius”, documentário lançado em 2005:

Escrevo-lhe aqui de Ipanema para lhe dar uma notícia grave: a primavera chegou. Você partiu antes. É a primeira primavera de 1913 para cá sem a sua participação. Seu nome virou placa de rua. E nessa rua que tem seu nome na placa vi ontem três garotas de Ipanema que usavam minissaias. Parece que a moda voltou nessa primavera. Acho que você aprovaria. (Braga, 1981, p. 34)

Na crônica, que deu nome ao livro publicado em 1981, um ano após o falecimento de Vinicius de Moraes, o cronista conta ao poeta as novas tendências femininas do Rio de Janeiro e diz: “Acho que você aprovaria.” Enfim, são palavras de Rubem Braga. Ele escreveu “acho”, e não “penso”. O texto não deixou de ser tão belo e comunicativo por isso.

É preciso admitir que a linguagem é, também, uma questão de arte. O menino/poeta Vinicius de Moraes, em “O poeta aprendiz” (Moraes, 2010), achava bonita a palavra escrita, e com arte criava. Em “Vinicius de Moraes: o poeta da paixão”, Castello (1994, p. 72) caracteriza bem o poeta: “Para Vinicius, a poesia não é uma arte que se ergue sobre conceitos, mas sobre emoções. Não é uma arte intelectual, mas sensorial.” Erudito ou popular – pois bebia das duas fontes – compunha, com a mesma elegância, o rebuscado e o comum. E quem descobre Vinicius faz uma segunda descoberta: a linguagem é, também, uma questão de paixão.

Partindo-se desses pressupostos, pode-se afirmar a importância indiscutível de cada sujeito na interação. O eu é tão importante na relação quanto o outro com o qual interage. Pode-se perceber claramente a importância do outro no discurso de Dostoiévski, segundo Bakhtin (1997). A relação falante/ouvinte é marcada por intenções, cabendo a cada interlocutor um papel no diálogo igualmente importante na interação. Não se pode falar em níveis de importância nesse tipo de relação.

Para Bakhtin (1997, p. 260), “representar o homem interior como o entendia Dostoiévski só é possível representando a comunicação dele com um outro.” O homem se revela, a si mesmo e ao outro, através do diálogo. “Somente na comunicação, na interação do homem com o homem, revela-se o ‘homem no homem’ para outros e para si mesmo” (Bakhtin, 1997, p. 260).

Essa exposição do eu revelada no diálogo demonstra a importância do jogo de vozes na interação:

Em toda parte é o cruzamento, a consonância ou a dissonância de réplicas do diálogo aberto com as réplicas do diálogo interior dos heróis. Em toda parte, um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente. [...] O objeto é precisamente a passagem do tema por muitas e diferentes vozes, a polifonia de princípio e, por assim dizer, irrevogável, e a dissonância do tema. A própria distribuição das vozes e sua interação são importantes para Dostoiévski. (Bakhtin, 1997, p. 263)

A seguir, registram-se algumas considerações acerca da relação dialógica no jogo discursivo. São objeto de análise textos de fontes variadas, como literatura, cinema e matérias jornalísticas de divulgação científica.

No conto “O enfermeiro” (Assis, 1984), é possível notar, em alguns diálogos, como a presença do outro é marcadamente importante para expressar a verdade oculta nas palavras do interlocutor. O enfermeiro Procópio, assassino do coronel Felisberto, homem que o enfermeiro odiava devido aos maus-tratos recebidos, foi surpreendido ao saber que era seu herdeiro universal. Procópio matou o coronel ao se defender de suas agressões insanas. Ao saber da herança, por sentimento de culpa, decidiu doá-la toda, às escondidas. Entretanto, ao entrar em diálogo com algumas pessoas da vila onde o crime ocorreu, foi dominado pelos depoimentos que condenavam a postura do coronel.

E referiam-me casos duros, ações perversas, algumas extraordinárias. Quer que lhe diga? Eu, a princípio, ia ouvindo cheio de curiosidade; depois, entrou-me no coração um singular prazer, que eu,

sinceramente, buscava expelir. [...] E o prazer íntimo, calado, insidioso, crescia dentro de mim, espécie ténia de moral, que, por mais que a arrancasse aos pedaços, recompunha-se logo e ia ficando. (Assis, 1984, p. 50)

O sentimento de culpa foi se esvaindo, e o enfermeiro fez apenas algumas doações. Decidiu se apoderar da herança. Ouvindo seus interlocutores, o enfermeiro convenceu a si mesmo de que o crime foi justo, expressando seu verdadeiro eu. Em outro diálogo, deixou oculta sua verdade:

O vigário disse-me as disposições do testamento, os legados pios, e de caminho ia louvando a mansidão cristã e o zelo com que eu servira ao coronel, que, apesar de áspero e duro, soube ser grato.
- Sem dúvida, dizia eu olhando para outra parte. (Assis, 1984, p. 49)

Em concordância às palavras de seu interlocutor, o personagem responde afirmativamente, embora sua atitude de olhar para outra parte revele o contrário. Parece clara, então, a ação do outro nas atitudes e nas palavras do eu.

Em “Um apólogo” (Assis, 1997, p. 90), pode-se perceber a marca do homem se revelando ao homem através do diálogo: “Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça: - Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!”. Essas palavras do professor de melancolia ao narrador revelam sua visão pessimista de mundo e dirigida como um lamento a si mesmo.

Percebe-se a mesma relação dialógica e sua importância na produção cinematográfica “As confissões de Schmidt”, protagonizada por Jack Nicholson, lançada em 2003. O personagem Warren Schmidt, após se aposentar e ainda se achando perfeitamente capaz de continuar trabalhando, sente-se completamente perdido socialmente. Busca refúgio adotando à distância uma criança pobre africana com quem se comunica somente através de cartas. Nessas cartas, a relação dialógica é estabelecida, uma vez que o autor registra seus desabafos e confissões como se dialogasse pessoalmente com seu interlocutor. Assim, nota-se o eu em relação com o outro em que este incorpora o próprio “eu”. Seus próprios conflitos são lançados ao interlocutor, mas para convencer a si mesmo de suas condições de continuar em atividade profissional.

O revelar-se do homem na relação dialógica também se evidencia no filme “O protetor”, produção americana de 2014, numa cena em que o personagem central dialoga com uma jovem prostituta. Ele, um leitor voraz, diz seu nome: Bob. Para a jovem, ele não tem cara de Bob. Em suas palavras, “Robert lê livros; Bob assiste à TV”. No imaginário da personagem, a postura firme, imponente e culta do homem com quem dialoga não corresponde a um apelido. O significante “Robert” constitui-se na relação social ali estabelecida, entre o eu e o outro.

Na crônica “A ignorância ao alcance de todos” (Ponte Preta, 1986), a relação dialógica no discurso também se evidencia. O narrador-personagem e o amigo Alvinho experimentam o significado do nome “Leônio Xanás” em diferentes situações de interação. De fato, em cada uma, o signo ganha uma significação específica:

(1) Num magazine, ao pedir um lenço de seda para presente:
- Não tem nenhum da marca Leônio Xanás?
Madame voltou a sorrir e respondeu:

- Tínhamos, sim, senhor. Mas acabou. Estamos esperando nova remessa. [...]

(2) Num restaurante:

- Queremos uma garrafa de Leônio Xanás tinto.

O garçom fez uma mesura:

O senhor vai me desculpar, doutor. Mas eu não aconselho esse vinho.
(Ponte Preta, 1986, p. 120)

Em (1), tem-se o signo 1 composto por Pierre Cardin (significante) e marca de roupa (significado); assim também o signo 2 composto por Leônio Xanás (significante) e marca de roupa (significado). Ou seja: se é possível, por exemplo, o nome Pierre Cardin para lenços ou roupas, por que não Leônio Xanás?

A mesma análise cabe em (2): tem-se o signo 1 composto por Marcus James (significante) e marca de vinho (significado); assim também o signo 2 composto por Leônio Xanás (significante) e marca de vinho (significado). Ou seja: se é possível o nome Marcus James para vinhos, por que não Leônio Xanás?

Na crônica “Teatrão: a infidelidade”, de Jô Soares, publicada na revista *Veja*, de 22 de setembro de 1993, o diálogo que se estabelece entre os personagens Marido e A outra só tem sentido para esses dois interlocutores, uma vez que os significantes empregados não são típicos da relação dialógica que eles mantêm. Diante da esposa, o marido, ao receber um telefonema da amante, precisa teatralizar suas respostas, considerando que seriam ouvidas pela esposa. Ao mesmo tempo, suas palavras deveriam ser compreendidas pela amante ao telefone. Cria-se uma situação ao mesmo tempo cômica e constrangedora, mas marcada por duas relações de interlocução: Marido e Esposa; Marido e A outra. Parece claro que as mesmas palavras dialogadas nas duas relações de interlocução são significativas apenas a partir da presença do outro.

Ele – Alô?

Voz de mulher – Ah, é você? Ainda bem, eu já liguei duas vezes e foi a tua mulher que atendeu. Eu tive de desligar.

Ele – Bom dia, Horácio... Não, não é incômodo nenhum, a gente tem de preparar a reunião do sindicato, Horácio...

Voz de mulher - Você não pode falar? Tua mulher está aí do lado?

Ele – Exato Horácio... O problema todo é esse.

Voz de mulher – Mas não dá pra falar mesmo?

Ele – Não, Horácio, e esse é o problema da reunião...

(Soares, 1993, p. 25)

Sob esse prisma, Tezza (2003, p. 32) aponta:

O mais secreto pensamento do mais solitário dos seres na mais isolada das ilhas do mundo só se substancia em significado no pano de fundo do significado dos outros; tudo que se pensa, tudo que se diz, dirige-se a alguém, antes mesmo que haja alguém diante de nós – em suma, sem um outro não há palavra.

Relacionando a interação em Dostoiévski com a interação no gênero da divulgação científica (DC), pode-se afirmar que, em divulgação científica, os atores e seus papéis são igualmente importantes para a efetivação da comunicação. O divulgador (DV), em respeito ao discurso do especialista (E1) e ao do não especialista (E2), articula o contato das enunciações de forma a aproximar o público da ciência. É relevante, portanto, a voz do não especialista, assim como a do especialista.

Acerca dos papéis dos atores no gênero da divulgação científica, Campos (2014, p. 78) esclarece:

O gênero da divulgação científica pode ser constituído pela ação da linguagem da palavra própria de um locutor, o divulgador, que se esforça para fazer a aproximação compreensiva da linguagem do especialista (Ciência) à linguagem do não especialista (público). Em virtude disso, os textos de tal gênero fazem aparecer a linguagem da ciência e a linguagem do público sem que uma variedade seja considerada melhor ou pior que outra, uma vez que a compreensão ativa do não especialista é marcada pela força constitutiva da variedade da linguagem do especialista, e vice-versa.

Cristóvão Tezza reafirma ainda a relação dialógica presente na divulgação científica, apontando que a palavra concreta se estabelece entre sujeitos que se organizam socialmente: “O signo [...] vive não na cabeça do falante, nem na cabeça do ouvinte, mas na fronteira entre eles; toda palavra é inelutavelmente dupla e todo significado é inelutavelmente social” (Tezza, 2003, p. 32). As palavras de Santana (2018, *online*) corroboram a afirmação de Tezza:

Os enunciados concretos ocorrem a partir da alternância dos sujeitos dos discursos, e isto se dá porque o sujeito termina seu enunciado para passar a palavra ao outro, tornando-se um ser responsivo e participativo por tudo o que enuncia. Torna-se, assim, um agente produtor de sentidos dos discursos produzidos socialmente em situações concretas. (Santana, 2018, *online*).

O papel relevante do outro na relação dialógica pode ser ainda confirmado em Tezza (2003, p. 33):

Um dos elementos-chaves da teoria da linguagem de Bakhtin é a palavra do outro, de um outro que não se opõe, como categoria fechada, ao eu – na linguagem viva, cada palavra é como que o resultado de uma relação de força entre o eu e o outro, numa tensão que se manifesta em todos os níveis, no “material”, na “forma”, no “conteúdo”, num todo inseparável. Nossas palavras não são “nossas” apenas; elas nascem, vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro, elas só se iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam. Um enunciado é parte integrante de um diálogo ininterrupto, não como uma voz que responde mecanicamente a outra voz num teatro de marionetes que se comunicam, mas como uma voz que traz em si, na

sua concepção mesma, a perspectiva da voz do outro, a intenção e o ponto de vista do outro, a entoação alheia.

Na matéria “Bíblia passada a limpo – descobertas recentes da arqueologia indicam que a maior parte das escrituras sagradas não passa de lenda” (Romanini, 2002), publicada na revista *Superinteressante*, pode-se perceber o papel de mediação do divulgador, que constrói seu discurso aproximando o discurso do especialista ao discurso do não especialista, numa relação dialógica no gênero da divulgação científica.

Considere-se o seguinte fragmento:

O coração do Velho Testamento são os primeiros cinco livros, que compõem o Torá do Judaísmo (a palavra significa “lei”, em hebraico). Em grego, o conjunto desses livros recebeu o nome de Pentateuco (“cinco livros”). São considerados os textos “históricos” da Bíblia, porque pretendem contar o que ocorreu desde o início dos tempos, inclusive a criação do homem – que, segundo alguns teólogos, teria ocorrido em 5000 a.C. O Pentateuco inclui o Gênesis (o “livro das origens”, que narra a criação do mundo e do homem até o dilúvio universal), o Êxodo (que narra a saída dos judeus do Egito sob a liderança de Moisés) e os Números (que contam a longa travessia dos judeus pelo deserto até a chegada a Canaã, a terra prometida). (Romanini, 2002, p. 53)

Nessa reportagem, o papel de DV é divulgar as novas descobertas científicas acerca da Bíblia Sagrada. Para esse fim, DV mescla os termos específicos do universo bíblico-religioso com expressões e frases inteiras que funcionam como esclarecedoras dos termos mencionados. Por exemplo: o nome Pentateuco é explicado através de uma expressão colocada entre parênteses e aspas (“cinco livros”), assim como Gênesis (“livro das origens”). Alguns termos são esclarecidos através de orações adjetivas explicativas que acumulam a função de aposto: “... e os Números (que contam a longa travessia dos judeus pelo deserto até a chegada a Canaã, a terra prometida)”. É interessante notar que a maior parte dos termos explicativos são apostos, considerados pelo tradicionalismo gramatical como termos acessórios da oração. Se acessórios, podem ser omitidos por serem dispensáveis, conforme a gramática normativa. No entanto, indiscutivelmente, não é o que ocorre no texto de divulgação científica.

Pode-se notar, portanto, uma constante justaposição dos discursos de E1 e E2 na divulgação científica. DV opera com esse jogo dialógico de forma que o cotidiano e o científico construam o discurso de DC. A reportagem de capa da revista *Veja* (30 jul. 2003) exemplifica essa relação dialógica. Embora *Veja* não seja especializada em divulgação científica, a matéria “Com o coração nas mãos” exemplifica o discurso de DC, como nos fragmentos seguintes:

(1) Desenvolvida por cientistas americanos, essa avaliação é capaz de determinar, por exemplo, que um homem de 41 anos, não fumante, sem diabetes, com pressão arterial 12 por 8, LDL (o colesterol ruim) inferior a 130 e HDL (o colesterol bom) superior a 49, tem 4% de risco estatístico de sofrer um distúrbio cardíaco ao longo da próxima década.

(2) Com a associação de aspirina, um potente anticoagulante, com anti-hipertensivos e remédios para reduzir o colesterol (as poderosas estatinas), evita-se em até 70% dos casos a morte por infarto de um paciente de alto risco.

(3) As estatinas, drogas que combatem o colesterol alto, revelaram-se eficazes no tratamento e na prevenção de males cardíacos. (Com o coração..., 2003, p. 73)

Em (1), explicam-se entre parênteses as siglas LDL e HDL, o que indiscutivelmente se fez necessário. Em (2), o termo explicativo entre parênteses parece pouco esclarecedor, mas esse mesmo termo é explicado em (3) através do mesmo recurso linguístico.

A matéria “Sinfonia cerebral”, da revista *Galileu* (out. 2003), que trata da surdez precoce do compositor alemão Ludwig von Beethoven, é mais um exemplo da relação dialógica em DC, em que DV justapõe os discursos do especialista e do não especialista: “A teoria mais aceita é otosclerose, doença degenerativa do aparelho auditivo” (Sinfonia cerebral, 2003, p. 17). Percebe-se nesse trecho que o termo científico não é empregado entre aspas, mas é esclarecido por DV através de uma expressão apositiva.

Também na reportagem da revista *Istoé* (mar. 2008), “O cientista de Deus”, pode-se perceber o dialogismo no discurso científico. Ao explicar, entre parênteses, o que é a física quântica, apresentam-se justapostos os discursos do especialista e do não especialista.

Valendo-se também das ferramentas da física quântica (que estuda, entre outros pontos, a formação de cadeias de átomos) e inspirando-se em questões levantadas no século XVII pelo filósofo Gottfried Wilhelm Leibniz, o cosmólogo Keller mergulha na metáfora desse pensador: imagine, por exemplo, um livro de geometria perpetuamente reproduzido. (O cientista de Deus, 2008, p. 44)

No artigo “A nobre missão da divulgação científica”, Costa (2007) esclarece o papel do divulgador e justifica DC tomando uma posição político-social. “A população apoia projetos que compreende melhor, o que invariavelmente resultará no suporte financeiro do poder público, das instituições fomentadoras de pesquisa ou de empresas privadas” (Costa, 2007, *online*). Quanto ao papel de DV, Costa diz: “Realmente é necessário explicar com clareza e honestidade o objetivo de uma pesquisa. E não se pode falar ao público em geral do mesmo modo como conversamos com nossos pares” (Costa, 2007, *online*).

A partir desses exemplos, parece claro que DV, ao mesclar ambos os discursos (do especialista e do não especialista), pretende expressar o reconhecimento dos discursos e sua relevância na interação. Comprova-se, assim, o quanto é importante que trabalhos de divulgação científica sejam pautados pela clareza, precisão e correção.

3 CONCLUSÃO

Evidenciou-se, nas diversas fontes acima, que os papéis sociais são inevitavelmente marcados nos eventos de interação. Buscou-se aproximar textos de

literatura, cinema e ciência, com a intenção de provar o dialogismo como marca sempre presente nos textos produzidos nas relações sociais. Para Bakhtin (2012, p. 117),

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.

Em qualquer relação textual, estão o eu, o outro e a palavra. O discurso emerge exatamente nesse jogo de interação entre sujeitos socialmente posicionados. E é assim que as escolhas linguísticas funcionam e ganham veracidade.

Perceber esse jogo discursivo nas relações de comunicação pode contribuir para uma concepção de linguagem como um processo dinâmico e contextualizado, marcado inevitavelmente pelo eu e pelo outro. Sob esse viés, Koch e Elias (2015, p. 11) apontam que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto.” A reflexão apresentada neste trabalho permite, portanto, afirmar que a comunicação se efetiva exatamente no jogo discursivo. E esse ato comunicativo e social posiciona-se muito acima dos padrões impostos por aqueles que se intitulam arautos do bom gosto moderno no uso da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. O enfermeiro. *In*: ASSIS, Machado de. **Contos**. São Paulo: Moderna, 1984. p. 41-50.

ASSIS, Machado de. Um apólogo. *In*: ASSIS, Machado de. **Contos**. São Paulo: Ática, 1997. p. 89-90.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. A interação verbal. *In*: BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999. p.113.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. O discurso em Dostoiévski: Diálogo em Dostoiévski. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. p. 256-272.

BRAGA, Rubem. **Recado de primavera**. Rio de Janeiro: Record, 1981.

CAMPOS, E. N. A linguagem viva da divulgação científica como gênero discursivo: a palavra própria e a palavra do outro na enunciação do especialista e do não especialista. **Rev. Med. Minas Gerais**, 24 (Supl. 6), p. 78-86, 2014.

CASTELLO, José Aderaldo. **Vinicius de Moraes: o poeta da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CASTRO, Marize Gelard Reis de; RODRIGUES, Giseli Capaci; CATARINO, Giselle Faur de Castro. As concepções de linguagem e seu impacto no ensino de Ciências. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 42, 23 nov. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/42/as-concepcoes-de-linguagem-e-seu-impacto-no-ensino-de-ciencias>.

COM O CORAÇÃO nas mãos. **Veja**, São Paulo, 30 jul. 2003. p.70-77.

CONY, C. H. Jornais de ontem e de hoje. **Folha de S. Paulo**, jul. 2007. Caderno Ilustrada. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2109200732.htm>.

COSTA, F. I. M. Divulgação científica. **Astronomia no Zênite**, jul. 2007. Disponível em: <https://zenite.nu/divulgacao-cientifica>.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 12. ed. São Paulo: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MEIRELES, Cecília. **Escolha o seu sonho**. 2. ed. Rio de Janeiro. Record, 1996. p.22-23.

MIRANDA, Leonardo. **O futebol de hoje e o futebol do passado no Brasil de 1970**. Disponível em: <https://ge.globo.com/blogs/painel-tatico/post/2020/04/15/o-futebol-de-hoje-e-o-futebol-do-passado-no-brasil-de-1970.ghtml>.

MORAES, Vinicius de. **Para viver um grande amor**. Organização Eucanaã Ferraz. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

O CIENTISTA de Deus. **Istoé**, São Paulo, 26 mar. 2008, p. 44 e 45.

PONTE PRETA, Stanislaw. **Dois amigos e um chato**. São Paulo: Moderna, 1986.

ROMANINI, Vinicius. Bíblia passada a limpo. **Superinteressante**, São Paulo: julho/2002. p. 40-50.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. O princípio dialógico da linguagem e a identidade alteritária do sujeito. **Interfaces**, vol. 9 n. 4 (out./nov./dez. 2018). Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/5505.

SINFONIA cerebral. **Galileu**, São Paulo, out. 2003, p. 17.

SOARES, Jô. Teatrão: a infidelidade. **Veja**, São Paulo, 22 set. 1993. p. 25.

TEZZA, Cristóvão. Mikhail Bakhtin: a difícil unidade. *In*: TEZZA, Cristóvão. **Entre a prosa e a poesia**: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. p. 32-34.

Trânsitos da poeta: o percurso de Cecília Meireles na poesia brasileira

Transits of the Poet: Cecília Meireles' Journey in Brazilian Poetry

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

Resumo: Este trabalho estuda o modo como Cecília Meireles constrói a sua carreira poética no cenário da poesia brasileira, a partir da publicação de seu primeiro livro, *Espectros* (1919), até o livro *Cânticos* (1982), publicado postumamente. Dessa maneira, busca-se entender como esse percurso poético-biográfico da poeta contribui para a compreensão do aparecimento do livro *Viagem* (1939). Para reforçar o embasamento teórico deste trabalho, será feita referência a Sigmund Freud (2020), que explicam sobre o conceito de transitoriedade, e a Alain Badiou (2007), que discursa a respeito de concepções e questionamentos acerca do que é um século. Além disso, também será feita referência a alguns textos da fortuna crítica da poeta, a exemplo dos escritos de Carlos Drummond (1964), Manuel Bandeira (2009) e (1986), Alfredo Bosi (1978), Darcy Damasceno (1993), Alfredo Gomes (2017), Leila Gouvêa (2008), Murilo Moura (2016), Mário Quintana (2005) e Gustavo Rückert (2021).

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

Abstract: This study examines how Cecília Meireles built her poetic career in the Brazilian poetry scene, from the publication of her first book, *Espectros* (1919), to the posthumously book *Cânticos* (1982). In this way, the aim is to understand how the poet's poetic-biographical journey contributes to the understanding of the emergence of the book *Viagem* (1939). To reinforce the theoretical foundation of this work, reference will be made to Sigmund Freud (2020), who explains the concept of transience, and to Alain Badiou (2007), who discusses conceptions and questions about what constitutes a century. Additionally, references will be made to some texts from the poet's critical fortune, such as the writings of Carlos Drummond (1964), Manuel Bandeira (2009) and (1986), Alfredo Bosi (1978), Darcy Damasceno (1993), Alfredo Gomes (2017), Leila Gouvêa (2008), Murilo Moura (2016), Mário Quintana (2005), and Gustavo Rückert (2021).

Keywords: Cecília Meireles; Career; *Viagem*.

“O século é violento demais para teus dedos / Dúcteis afeiçãoados ao toque dos duendes: // O século, ácido demais para uma pastora / De nuvens, [...]” (Mendes, 1970, p. 97-98). O afetuoso poema com que Murilo Mendes homenageia a amiga, como se pode inferir pelo próprio título, “Murilograma a Cecília Meireles.”, elucida a imagem da “pastora de nuvens” criada pela poeta.¹ Essa imagem de “pastora de nuvens”, a qual o

¹ Neste artigo, será utilizado o termo “poeta” e não “poetiza” por dois motivos: primeiro, trata-se de um substantivo comum de dois gêneros; segundo, Cecília Meireles optou por utilizar o termo “poeta” durante sua carreira literária, como pode ser observado no terceiro e quarto verso

poema de Mendes faz referência, está condicionada ao ofício poético de Cecília Meireles e aos elementos que abordam essa temática pastoril. Por exemplo, a criação de imagens, a personificação da natureza e o profundo vínculo com ela, a relação entre o interior e o exterior do ser, a vida no campo e a linguagem poético-musical (metalinguagem). Além disso, a poesia pastoral de Cecília faz referência à fugacidade do tempo e da vida, à transitoriedade, à morte e à melancolia. Nessas poesias pastorais, o sujeito poético busca uma comunicação com a natureza e com a transcendência, além de se questionar sobre questões relativas à efemeridade da vida.

Cecília Meireles apresenta-se com uma pastora que pastoreia nuvens, não terra, que está à frente de seu tempo, de seu século XX, que é sangrento e amaldiçoado, fruto de barbáries, como descreve o “eu lírico” em “Murilograma a Cecília Meireles”: “O século é violento demais para teus dedos / Dúcteis afeiçãoados ao toque dos duendes: // O século, ácido demais para uma pastora / De nuvens [...]” (Mendes, 1970, p. 97-98), além de expor a sua preocupação com esse século e os acontecimentos do mundo. Ainda, por intermédio da linguagem do texto, cria-se uma imagem etérea e transcendental da poesia ceciliana.

O século de Cecília é um século no qual as produções literárias e artísticas, especialmente as da Semana de Arte Moderna², romperam com o formalismo, o tradicionalismo, o academicismo e inovaram com a proposta por uma nova visão de arte advinda das vanguardas europeias a fim de valorizar a identidade e a cultura brasileira. Essa inovação estética faz parte desse século que pensou a si próprio, indicando que houve um pensamento a partir do qual foi possível identificá-lo juntamente por sua singularidade em relação à historicidade do pensamento. Por isso, acredita-se que a definição de século está atrelada à história – à construção de momentos, acontecimentos e pensamentos formadores de memórias.

Mediante aos acontecimentos e às memórias, Cecília Meireles trabalha na construção de um sujeito poético transmutável. Isso decorre da melancolia, da reflexão filosófica, da transitoriedade, do misticismo e das referências portuguesas que estão ligadas à singularidade poética de Cecília:

Cecília Meireles pertence às águas. Seus poemas, em corrente marítima, não têm lugar – como não deve ter a poesia. Quando apreendidos e fixados, já não estão. Já são outra coisa, para logo depois deixar de ser também. Tal como a identidade da poeta, a água não pode ser definida em forma alguma. Por isso a pátria de Cecília não é simplesmente o Brasil onde nasceu ou o Portugal de sua família; a pátria de Cecília é a poesia. É os simbolistas e os modernistas, os medievais e os arcades. É Mário de Andrade, Drummond, Quintana e também Florbela, Pessoa, Sophia. É Mallarmé e também Rilke. É Montalvo e também Tomás António Gonzaga. É África, Índia, Holanda, Itália. Sua pátria é essa pátria sem território, uma pátria móvel, indefinível, de cidadãos

da primeira estrofe do poema “Motivo”: “Não sou alegre nem sou triste:/ sou poeta.” (Meireles, MEIRELES. *Viagem*, p. 20.

² A Semana de Arte Moderna, também conhecida como Semana de 22, ocorreu entre 13 e 17 de fevereiro de 1922 no Theatro Municipal de São Paulo, na cidade de São Paulo.

sempre estrangeiros, sempre estranhos à própria língua por cantarem para além de suas fronteiras. (Rückert, 2021, p. 148)

Por isso, sem essa concepção nacionalista e na visão de parte da crítica literária, a poeta se distancia do caráter nacional e, consequentemente, do modernismo brasileiro. Contudo, ainda que a poética de Cecília Meireles se apresente como uma lírica filosófica, simbólica e cultural, a sua poesia obteve reconhecimento de alguns poetas e escritores brasileiros como Murilo Mendes, Manuel Bandeira, Mário Quintana e Alfredo Bosi: “[...] o poeta de *Solombra* parte de um certo distanciamento do real imediato e norteia os processos imagéticos para a sombra, o indefinido, quando não para o sentimento da ausência e do nada.” (Bosi, 1978, p. 493). Todavia, com a publicação do livro *Viagem*, em 1939, Cecília apresenta a sua força poética e é reconhecida pela crítica literária após receber, pela Academia Brasileira de Letras, a premiação do Concurso Olavo Bilac de Poesia.

Além do crítico Alfredo Bosi, Manuel Bandeira menciona Cecília: “Ao tempo de *Festa* era já CECÍLIA MEIRELES [1901-1964] uma voz distinta entre os nossos poetas.” (Bandeira, 2009, p. 184), uma vez que a poeta surgiu para a literatura brasileira por intermédio do grupo de intelectuais das revistas *Festa*,³ *Árvore nova* e *Terra de sol*.⁴ Em *Apresentação da poesia brasileira* (2009), Bandeira relata que Cecília utilizava a técnica como método de atingir a perfeição, ocupando-se do tradicional e/ou do novo, trazendo, dessa forma, essa “voz distinta” para a poesia brasileira. Manuel Bandeira compreende que a poeta tinha um dom – escrever poesias, ao qual designa-se como arte: “O que logo chama a atenção nos poemas de Cecília Meireles é a extraordinária arte com que estão realizados.” (Bandeira, 2009, p. 184). O que se reafirma também pela compreensão que outro poeta, Carlos Drummond de Andrade (1964), em “Imagens para sempre Cecília”, teve ao evidenciar que a poeta havia atingido o grau máximo de perfeição devido ao esmero de sua técnica na arte de compor os versos.

A distinção com que a “voz cecilianiana” se apresenta no cenário da poesia corrente é o que evidencia o lugar ímpar ocupado por Cecília Meireles no panorama da poesia brasileira. Essa posição é reconhecida por outros poetas brasileiros em textos dedicados à Cecília não só durante a jornada literária da poeta, mas também após a sua morte. Manuel Bandeira dedicou o poema “Improviso”, publicado no livro *Belo, belo* (1948), à Cecília Meireles quando ela era reconhecida pela publicação do livro *Viagem* (1939), que lhe rendeu a já referida premiação pela Academia Brasileira de Letras, em 1938. Pode-se dizer que o poema “Improviso”, datado em 7 de outubro de 1945, é uma

³ A revista *Festa*, que circulou entre agosto de 1927 a agosto de 1935, surgiu a partir da ideia que Tasso da Silveira teve de criar uma revista modesta em uma época que havia procura pela literatura. Os intelectuais frequentavam rodas literárias, livrarias e cafés em busca de discussões literárias. Foi então, em um desses momentos, que a revista de teatro, *Máscaras*, foi apresentada a Tasso, despertando anseio para a criação de sua revista, juntamente com Andrade Muricy. *Festa* era uma revista modesta, simples, mas elegante e revolucionária, dedicada à literatura, à arte e ao pensamento.

⁴ As revistas *Árvore nova* e *Terra de sol* circularam durante o movimento modernista brasileiro, com o objetivo de cultivar tanto a tradição simbolista quanto o espiritualismo.

homenagem de Manuel Bandeira à Cecília Meireles por ele reconhecer o mérito da poeta e de sua obra.

O poema expressa o ato criativo de Cecília, a essência do sujeito poético como também da matéria da poesia: “Cecília, és libérrima e exata / Como a concha. / Mas a concha é excessiva matéria, / E a matéria mata.” (Bandeira, 1986, p. 169-170). Essa materialidade poética é transposta por elementos poéticos oriundos da poesia cecilianiana, como a concha, a onda, a água e o ar. Manuel Bandeira ainda introduz elementos humanos: “Concha, mas de orelha” e sentimentais “Água, mas de lágrimas”, “Ar com sentimento” a esses elementos da natureza. Nota-se que os elementos são apresentados após o substantivo “Definição”, compreendendo que há, por definição, um estado da poesia que provém do estado do ser poeta de Cecília Meireles.

Em um segundo momento, o poema expressa o reconhecimento da obra cecilianiana, além de capturar esse estado do ser poeta na segunda estrofe, por meio dos adjetivos “forte” e “frágil” intensificados pelo advérbio “tão”: “Cecília, és tão forte e tão frágil”. (Bandeira, 1986, p. 169-170). A força desse sujeito poético ceciliano, conquanto seja de extrema sensibilidade, revela, por intermédio dos elementos marítimos – água e onda – um sujeito transmutável que se faz e se refaz à medida que vivencia a transitoriedade da vida, assim como Cecília Meireles faz de seu ofício poético. A água torna-se onda e o movimento dessa onda simboliza o lado transitório da existência desse sujeito ou mesmo da existência humana.

Na terceira estrofe, há uma comparação entre o “ar” e o pronome pessoal do caso reto “tu” em relação ao limite que se é dado a cada um, indagando se esse “tu” pode ser ou não limitado: “Cecília, és como o ar, / Mas o ar tem limites: / Tu, quem te podes limitar?” (Bandeira, 1986, p. 169-170). Essa limitação se daria por meio da existência do sujeito poético, que, na escrita de Manuel Bandeira, não pode ser limitado, pois não há limites para a poesia. Contudo, há a definição do ser poético ceciliano na última estrofe que é enfatizado pelo emprego dos elementos humanos e dos sentimentos em comparação com os elementos marítimos e da natureza. O último verso captura a essência do ser poético de Cecília por intermédio da referência à brisa, remetendo à brevidade da vida, e à abelha, associando-a à ressurreição, à alma, ao divino: “Definição: / Concha, mas de orelha; / Água, mas de lágrimas; / Ar com sentimento. / - Brisa, viração da asa de uma abelha.” (Bandeira, 1986, p. 169-170).

O sujeito poético de Cecília Meireles também é mencionado por Mário Quintana (2005) no poema “Extra-Terrena”, no livro *Preparativos de viagem*. Nesse poema, que é dedicado nominalmente a Cecília Meireles, percebe-se que o “eu lírico” conversa com um interlocutor a todo o momento através dos pronomes pessoais do caso reto “tu”, na segunda pessoa do singular, e “nós”, na primeira do plural, e do caso oblíquo “nos”, na primeira do singular; do pronome possessivo “nossos” e “nossas”, na primeira pessoa do singular; e dos verbos “colher”, “conhecer”, “saber” e “ser”, em suas desinências: “E cujos nomes nem ao menos conhecíamos... / E nem sequer, também, sabíamos os nossos nomes... / E as nossas palavras como asas suspensas no vento...” (Quintana, 2005, p. 761). Esse interlocutor, o “outro”, aproxima-se e afasta-se do “eu lírico”, encontrando-se em um espaço imaterial e distante, o que se pode inferir pelo título que é dado ao poema – “Extra-Terrena”. O “outro” não é identificado, porém o “eu lírico” se identifica com ele em determinados momentos: “Nós colhíamos flores de hastes muito longas / E para que, se um para o outro éramos apenas Tu, apenas... / Ou

quem sabe se a Morte nos houvera bordado / numa tapeçaria []” (Quintana, 2005, p. 761).

As flores⁵ representam a ideia de instabilidade do próprio “eu lírico” e da vida, levando à transitoriedade. Esta é representada também pelo substantivo “vento” no último verso: “E as nossas palavras como asas suspensas no vento...” (Quintana, 2005, p. 761), trazendo a ideia de movimento, de deslocamento e de temporalidade. Já a representação simbólica da imagem das flores pode ser compreendida pela passagem do tempo – plantar, florescer e colher, que é encerrado pela morte. A temática da morte é apresentada em dois momentos: quando o verbo “colher” é descrito no primeiro verso – “Nós colhíamos flores de hastes muito longas []” (Quintana, 2005, p. 761), representando a interrupção da vida; e quando o interlocutor “nos” releva, no quinto e sexto verso – “Ou quem sabe se a Morte nos houver bordado” / “numa tapeçaria []” (Quintana, 2005, p. 761), que haverá, por intermédio da morte, um bordado que será tecido através dessa cessação completa da vida.

Nota-se, portanto, que a temática da morte⁶ é abordada tanto no poema “Extra-Terrena”, de Mário Quintana, como também no já referido poema “Murilograma a Cecília Meireles”, de Murilo Mendes, publicado no livro *Convergência* (1963-1966). Esse poema foi escrito por Murilo Mendes em 1964, ano da morte de Cecília Meireles. O tema morte, como se nota, é sugerido pela repetição do verbo “dormir” que introduz metaforicamente a ideia de “sono”: “Dorme no saltério & na magnólia, / Dorme no cristal & em Cassiopeia. // Dorme em Cassiopeia & no saltério, / Dorme no cristal & na magnólia. // Dorme em Cassiopeia & no saltério, / Dorme no cristal & na magnólia.” (Mendes, 1970, p. 97-98); no entanto, ao ser anteposto às palavras “Cassiopeia”, “saltério”, “cristal” e “magnólia” (que também se repetem), percebe-se que há indicação da morte. Na primeira, segunda e décima primeira estrofe, tem-se a imagem de um corpo que dorme enquanto se transforma em estrela, ao mesmo tempo que esse processo transitório é realizado perante ao canto, a música. A repetição dos versos “Dorme em Cassiopeia & no saltério, / Dorme no cristal & na magnólia []” (Mendes, 1970, p. 97-98) na última estrofe denota a retomada de sentido metafórico de “sono”.

Em um segundo momento, os versos murilianos exploram elementos da poética cecilianiana como flores, música e o termo “pastora de nuvens”: “O século, ácido demais para uma pastora / De nuvens, aponta o revólver aos mansos // Teu sono incoativo. A noite vai inoltrada, / Prepara úsnea de seda à ságoma da tua lira” (Mendes, 1970, p. 97-98). A transitoriedade é transposta por intermédio das flores e da música registrada pelo canto do poeta em desabafo a ausência da poeta e amiga, revelando uma reflexão sobre a vida e a sua efemeridade: “Que subjaz no corpo interrompido, diamante / Ahimè! mortal que os deuses reclamaram.” (Mendes, 1970, p. 97-98). Já o termo “pastora de nuvens” é descrito por Murilo Mendes para apontar o sujeito poético de Cecília Meireles como uma “pastora de nuvens”, reafirmando a presença desse sujeito em “Murilograma

⁵ Nas poesias de Cecília Meireles, principalmente no livro *Viagem* (1939), a representação simbólica da imagem das flores é abordada por uma perspectiva que traça a compreensão da transitoriedade, da plenitude do eu (de sua existência) e da morte.

⁶ O tema morte é apresentado nas poesias de Cecília Meireles por um viés interpretativo por intermédio de elementos da natureza (flores, água, mar, etc.), da transitoriedade e do tempo (passado, presente, futuro) até o encerramento de cada ciclo.

a Cecília Meireles”, cujo dom é a escrita poética que é transmitida aos seus leitores como forma de guiá-los em detrimento da poesia, bem como o processo criativo de Cecília Meireles ao qual é definido pelo seu ofício poético, a partir da noção de serviço que advém da noção de um incessante trabalhar em um espaço aberto. Além disso, pode-se afirmar que esse lugar de “pastora de nuvens” ocupado por Cecília está relacionado à transitoriedade da vida e ao lugar que a poeta, neste sentido poético, ocupava, podendo compreender como se estrutura essa relação da transitoriedade com a vida, com o mundo.

No poema “Destino”, do livro *Viagem*, de 1939, Cecília Meireles constrói um sujeito poético mediante o termo “pastora de nuvens”, que se repete por seis vezes intercalo com o termo “pastores da terra” entre as doze estrofes. A ênfase dada a “pastora de nuvens”, que inicia o primeiro verso da primeira estrofe e se mantém no decorrer do poema, afirma que se tem uma imagem da poeta – um sujeito que percorre por um espaço transitório: “Pastora de nuvens, fui posta a serviço / por uma capina tão desamparada / que não principia nem também termina, / e onde nunca é noite e nunca madrugada.” (Meireles, 2012, p. 105-106), contradizendo o termo “pastores da terra” que transita por um espaço permanente: “(Pastores da terra, vós tendes sossego, / que olhais para o sol e encontrais direção. / Sabeis quando é tarde, sabeis quando é cedo. / Eu, não.)” (Meireles, 2012, p. 105-106). Isso ressalta que há uma dicotomia entre “pastora de nuvens” e “pastores da terra”, subentendendo-se que o lugar dessa “pastora de nuvens” é transitório. A intercalação entre “pastora de nuvens” e “pastores da terra” afirma o lugar ocupado por esse sujeito poético a partir da repetição do pronome pessoal do caso reto “eu”, anteposto ao advérbio de negação “não” ao final de cada estrofe, entre parênteses, iniciada pelo termo “pastores da terra”.

O próprio título do poema – “Destino” – conduz a imagem da “pastora de nuvens” como figura do poeta, como esse fazer poético, denotando uma busca do “eu lírico” pelo seu ofício poético, que, neste caso, é atribuído ao rebanho, ou seja, o ofício de guardar e proteger o seu rebanho, o seu gado. Entretanto, essa “pastora de nuvens” encontra certa dificuldade em assumir esse ofício devido à inconstância que há no processo de reunir esse gado e, conseqüentemente, à efemeridade do seu canto que é levado pelo vento: “Pastora de nuvens, cada luz colore / meu canto e meu gado de tintas diversas. / Por todos os lados o vento revolve / os velos instáveis das reses dispersas.” (Meireles, 2012, p. 105-106) e, assim, apresenta-se como um canto fugaz e inconstante. A instabilidade desse gado denota haver um lugar volúvel ao qual a “pastora de nuvens” transita: “Perdida atrás dele na planície aérea, / não sei se o conduzo, não sei se o acompanho.” (Meireles, 2012, p. 105-106), e que se encontra nesse deslocamento do seu rebanho.

A relação discursiva entre “pastora de nuvens” e “pastores da terra” denota que o sujeito poético é, de fato, uma “pastora de nuvens” que expressa uma negação – “Eu, não.” – a cada fala transmitida aos “pastores da terra”. A essência dessa “pastora de nuvens” está no ato transitório, na construção de um sujeito transmutável, do ser e/ou não ser. A inconstância sobre a vida faz com que esse sujeito poético fique deslocado no mundo, pois, por mais que haja uma voz poética que pastoreia nuvens, há a fusão entre o sujeito e o mundo. Percebe-se, portanto, que a figura da “pastora de nuvens” retrata, de certo modo, um sujeito poético que é conduzido pela transitoriedade e que tenta compreender, por meio da passagem do tempo, como a fugacidade da vida pode ser lida: “Pastora de nuvens, esqueceu-me o rosto / do dono das reses, do dono do prado. /

E às vezes parece que dizem meu nome, / que me andam seguindo, não sei por que lado []” (Maireles, 2012, p. 105-106). Além disso, essa imagem pastoril também ressalta o fazer poético do “eu lírico” à medida que ele conduz o seu rebanho através do seu canto e que faz disso o seu ofício poético.

Essas imagens de Cecília Maireles demonstram como a sua poesia alcançou admiração de poetas consagrados pela literatura brasileira e como esse fato propiciou o seu reconhecimento como uma das maiores poetas e escritoras do século XX. Outro aspecto relevante sobre a poética ceciliana é relação histórica do efêmero, do passageiro e do histórico que perpassa todas as obras poéticas da autora, a exemplo disso o livro *Pistoia, cemitério militar brasileiro* (1955), em que a passagem do tempo “Entretanto, céu, terra, flores, / é tudo horizontal silêncio. / O que foi chaga, é seiva e aroma, / – do que foi sonho, não se sabe – / e a dor anda longe, no vento...” (Maireles, 2017, p. 95-96, v. 2), atrelada à morte “Suas armas foram partidas / ao mesmo tempo que seu corpo. / E, se acaso sua alma existe, / com melancolia recorda / o entusiasmo de cada morto.” (Maireles, 2017, p. 95-96, v. 2), são evidenciadas nos versos.

Cecília Maireles iniciou a sua carreira poética aos dezesseis anos de idade quando começou a escrever o seu primeiro livro – *Espectros* (1919). Antes da publicação⁷ desse livro, Cecília se formou na Escola Normal e ocupou o cargo de magistério em escolas do Distrito Federal. Nessa primeira edição de *Espectros* (1919), o prefácio assinado por Alfredo Gomes e reproduzido em *Poesia completa* introduz a ideia do que viria a ser a poesia de Cecília no decorrer da sua trajetória poética: “[...] borbulhava no imo da alma da jovem esse quê indefinível e divino, a que se dá o nome de *inspiração poética*, antes verdadeira aspiração ao belo intangível, que viceja nas regiões sublimes do ideal, [...]” (Gomes, 1919, p. 21). Gomes ressalta que essa “inspiração poética” é fruto do trabalho poético, do ofício poético ceciliano.

Espectros (1919) é um livro que traz traços simbolistas e temáticas históricas, como no poema “Neroniano”: “Roma incendeia-se. Em lufadas passa / O fumo. Estala o fogo. E ouve-se a bulha / Longínqua dos que fogem à desgraça, / Às ruínas de que o incêndio Roma entulha.” (Maireles, 2017, p. 29-30, v. 1); religiosas, como no poema “Sansão e Dalila”: “... E sobre os joelhos pérfidos da amante, / Sansão, depois de tantos feitos lasso, / Profundamente dorme, tão confiante, / Que ainda a estreita, sorrindo, em longo abraço.” (Maireles, 2017, p. 33-34, v. 1); e mitológicas, como no poema “Joana d’Arc”: “Rica de sonhos, crença e mocidade, / A donzela de Orléans, no seu tresvario / De mística, na indômita carreira []” (Maireles, 2017, p. 34, v. 1); fazendo reflexões sobre

⁷ As publicações dos livros que são mencionados neste artigo estão relacionadas apenas à carreira poética de Cecília Maireles. A cronologia das publicações será apresentada conforme a bibliografia poética da autora, exceto alguns livros: a) décimo – *Romanceiro da Inconfidência*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1953; b) décimo primeiro (edição fora do comércio) – *Pequeno oratório de Santa Clara*. Rio de Janeiro: Philobiblion, 1955; c) décimo segundo (edição fora do comércio) – *Pistoia, cemitério militar brasileiro*. Xilogravuras Manuel Segalá. Rio de Janeiro: Philobiblion, 1955; d) décimo quarto (edição fora do comércio) – *Romance de Santa Cecília*. Rio de Janeiro: Philobiblion, 1957; e) décimo quinta (edição fora do comércio) – *A rosa*. Il. Lygia Sampaio. Salvador: Dinamene, 1957; f) décimo sexto – *Eternidade de Israel*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Brasil-Israel, 1959; g) décimo oitavo – *Poemas escritos na Índia*. Ed. Bilingue, versão italiana Edoardo Bizzarri. São Paulo: Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro, 1968.

esses acontecimentos. O livro é composto por poemas de forma fixa, de dois quartetos e dois tercetos, apresentando rimas alternadas e encadeadas, contemplando 17 sonetos.

O segundo livro publicado por Cecília Meireles foi *Nunca mais... e Poemas dos poemas*, em 1923. Com 47 poemas e dividido em duas partes, “Nunca mais...” e “Poemas dos poemas”, o livro traça uma busca pela compreensão existencial através da consciência em relação à fugacidade do tempo. No poema “Panorama além...”, é possível identificar que a transitoriedade é compreendida pelo “eu lírico” devido à ausência de sentido perante à vida, tornando-o melancólico: “Não sei que tempo faz, nem se é noite ou se é dia. / Não sinto onde é que estou, nem se estou. Não sei nada. / Nem ódio, nem amor. Tédio? Melancolia. / – Existência parada. Existência acabada. // [...] Tudo só... Tudo irreal... Tudo morto... [...]” (Meireles, 2017, p. 59, v. 1). Assim, através do advérbio “não”, a negação em relação à vida e à existência apresenta-se por intermédio da angústia da ser pela incerteza da vida.

Em *Baladas para El-Rei* (1925), o terceiro livro publicado por Cecília, a obra remonta à tradição portuguesa e traz a musicalidade nos versos apresentada pela representação de imagens (ilustrações) feitas por Fernando Correia Dias. Essa musicalidade é exposta na composição dos versos por intermédio das figuras de linguagem, a exemplo do poema “Dos dias tristes” – anáfora: “Lá vêm, lá vêm os dias lentos, // Lá vêm os dias de humildade, // Lá vem, lá vem a solitude... // Lá vêm as horas de cansaço...” (Meireles, 2017, p. 122-123, v. 1); e do poema “Sem fim” – assonância: “Era uma vez uma donzela, / profunda, imensamente bela, // Era uma vez uma donzela, / sabendo a vida paralela // Era uma vez uma donzela... / Era uma vez, numa novela...” (Meireles, 2017, p. 113-114, v. 1). Outros aspectos desse livro é a composição de versos alexandrinos, a temática mística e a simbologia.

No livro *Cânticos*, escrito em 1927 e publicado apenas em 1982, a poeta apresenta poemas em tom metafísico em que há necessidade de reconexão do “eu lírico” com a sua própria identidade. A dúvida é um reflexo dessa reconexão que gera a angústia existencial. No poema “IV”, por intermédio de indagações, o “eu lírico” faz uma reflexão sobre o desconhecido acerca da existência: “Não queiras ser tu. / Quere ser a alma infinita de tudo. / Troca o teu curto sonho humano / Pelo sonho imortal. / O único. // Troca-te pelo Desconhecido. / Não vês que ele és tu mesmo? / Tu que andas esquecido de ti?” (Meireles, 2017, p. 140, v. 1). Percebe-se que os pensamentos a respeito do desconhecido desse ser nos mostram que o medo é inerente à vida, tal qual à eternidade. E que, na verdade, o desconhecido é o próprio ser com sua existência, mesmo que esta seja solitária, como constatamos no poema “105”, do livro *Morena, pena de amor*⁸ (1973): “Minha tristeza é só comigo, / não tem causa nem causador. / É uma tristeza sem perigo, / quase te digo: / sem dor.” (Meireles, 2017, p. 230, v. 1).

Em *Morena, pena de amor* (1973), as temáticas religiosa e mística são abordadas nos poemas. A poeta faz referência à astrologia - “Eu nasci num dia sete, / o meu signo é o Escorpião.” (Meireles, 2017, p. 191, v. 1) - e à encarnação: “Há quem interprete / como sendo coisas / de outra encarnação...” (Meireles, 2017, p. 192, v. 1), subentendendo-se que, embora haja discrepâncias nas narrativas mítico-religiosas, há, também, convergências. O termo “morena” é o interlocutor das narrativas em que a cor (morena)

⁸ O livro *Morena, pena de amor* foi escrito em 1939, porém foi publicado pela primeira vez em 1973, no sexto volume das *Poesias completas*, organizado por Darcy Damasceno.

é a união das diferenças no mundo. Em outro momento, o interlocutor se apresenta como um ser solitário e melancólico, carregando a tristeza consigo: “Não pergunte nada, / não pergunte, não. / Tenho uma espada, / enferrujada, / atravessada / no coração.” (Meireles, 2017, p. 192-193, v. 1), e melancólico: “Choro de pena, / Sou Melancolia.” (Meireles, 2017, p. 200, v. 1).

Murilo Marcondes de Moura discorre sobre as temáticas de melancolia e de solidão juntamente com as noções de poesia da poeta no texto “Cecília Meireles”. Moura se debruça sobre o poema “As formigas”, presente no livro *Mar absoluto e Outros poemas* (1945). No texto poético, há técnicas em decorrência da configuração linguística da experiência (da observação):

É difícil encontrar tal virtuosismo na poesia brasileira em qualquer período. Mas estenda-se virtuosismo, aqui, no sentido mais positivo possível – como mobilização de técnicas inteiramente a serviço da configuração linguística da experiência, no caso experiência de observação minuciosa da realidade, na qual o inventário tão exato dos detalhes parece-nos, paradoxalmente, quase fantasioso (Moura, 2016, p. 240).

Para Murilo Marcondes de Moura, a escrita de Cecília expressa noções de circunstância, devoção às miudezas e estética da ordinariedade. Moura ainda destaca que, talvez, a maior fonte da poesia cecilianiana seja a natureza, isto é, existe uma intimidade entre a poeta e a natureza, o que é possível identificar no livro *Viagem* (1939) por intermédio das imagens, das águas, dos mares, dos rios, das flores, das florestas, etc. Além disso, o sentimento de ausência de mundo do “eu lírico” está atrelado à morte, à solidão e à melancolia, como o pesquisador aponta na leitura do poema “Quatro”, do livro *Doze noturnos da Holanda & O aeronauta* (1952). É uma “melancolia ativa”, uma escolha, originária do desse deslocamento de mundo, não do resultado da solidão: “[...] essa proposta parece ser antes originária de um temperamento melancólico, pelo descarte da convivência ruidosa e pelo debruçar-se sobre um recanto solitário e negligenciado [...]” (Moura, 2016, p. 247). Murilo Marcondes de Moura esclarece que essa característica melancólica e solitária do “eu lírico” ceciliano é resultado de uma escolha consciente, ou seja, há uma decisão em ser melancólico, uma melancolia ativa.

Em 1939, Cecília Meireles iniciou uma nova etapa em sua carreira poética/literária com a publicação do seu quarto livro – *Viagem* (1939), que foi escrita no período de 1929 a 1937 e reúne 100 poemas dos quais 13 são epigramas. O livro contempla temáticas como a viagem, a transitoriedade, a morte, a melancolia, a solidão, a solidão, a reflexão existencial por parte dos eus líricos e o elo com a natureza. Algumas questões que levaram ao marco de *Viagem* (1939) não estão ligadas somente à desvinculação do simbolismo, mas também e, principalmente, ao prêmio da Academia Brasileira de Letras em 1938, levando ao reconhecimento de Cecília Meireles como poeta no Brasil e em Portugal.

Outro fator relevante em *Viagem* (1939) é o modo pelo qual Cecília Meireles conseguiu orquestrar o percurso temporal e a transitoriedade da vida com elementos da natureza em busca do próprio existir do sujeito poético, havendo, desse modo, uma relação de irmandade entre a poeta e a natureza. Por outra perspectiva, a poeta apresenta

um “eu lírico” que carrega uma impermanência imposta pela passagem do tempo, resultando em um estado melancólico e solitário.

Essa solidão provém da temporalidade que resulta da angústia do “eu lírico”, como se pode perceber no poema “Retrato”. Nesse poema, a transitoriedade da vida é transposta pela passagem do tempo e mediante o reflexo do “eu lírico” em seu “retrato”, nome dado ao título do poema e que tem por definição a representação da imagem de algo ou de alguém: “Eu não tinha este rosto de hoje, / assim calmo, assim triste, assim magro, / nem estes olhos tão vazios, / nem o lábio amargo.” (Meireles, 2012, p. 26). Ao olhar para esse retrato, o “eu lírico” faz uma comparação em relação ao tempo, percebendo que a vida é fugaz e que isso traz amargura pela falta de percepção dessa fugacidade. Com isso, o “eu lírico” apresenta uma relação entre essa transitoriedade no próprio ser, constatando que há a decadência do corpo humano no sentido físico, ou seja, o envelhecimento consequente da própria passagem do tempo. A melancolia se faz a partir do entendimento do “eu lírico” sobre a fugacidade da vida e o não reconhecimento de si: “Eu não dei por esta mudança, / tão simples, tão certa, tão fácil: / – Em que espelho ficou perdida / a minha face?” (Meireles, 2012, p. 26), mostrando-se absolutamente perdido.

A melancolia apresentada nos poemas de *Viagem* (1939) denota uma inconstância do “eu lírico” entre os mundos da matéria e do espírito. Ao perceber essa inconstância, o “eu lírico” compreende que a vida é efêmera e, a partir disso, vê-se perante a transitoriedade que se desloca sem rumo, porém predestinada ao fim, atribuindo à viagem um ato simbólico contido na passagem do tempo através das belezas do mundo e da natureza.

Em “Transitoriedade” (2020), Sigmund Freud relata uma conversa que teve com o poeta Rainer Maria Rilke acerca da transitoriedade. Para Rilke, as belezas da vida eram efêmeras e por isso não agregavam valor. Freud, por outro lado, compreende que, embora a transitoriedade seja algo efêmero, essa efemeridade acrescenta valor devido à maneira pela qual a transitoriedade se apresenta:

O valor da transitoriedade é raro em nossa época. A limitação das possibilidades de fruição eleva sua preciosidade. Considero incompreensível que a ideia da transitoriedade do belo possa perturbar nossa alegria diante dele. No que diz respeito à beleza da natureza, após sua destruição pelo inverno, ela voltará novamente no próximo ano, e esse retorno em relação à duração de nossa vida deveria ser caracterizado como eterno. Vemos a beleza do corpo humano e do rosto se desvanecer no interior de nossa própria vida, mas esta efemeridade acrescenta, com seus estímulos, uma nova beleza. (Freud, 2020, p. 222)

A transitoriedade não extingue alguns aspectos da temporalidade, não os desfaz, mas sim os acrescenta valor – a possibilidade do “novo” mediante o que se passou. É um processo em que algo se perde e é deixado para trás, encontrando-se o “novo” que, relativamente, pode ser construtivo e positivo. Nesse sentido, pode-se dizer que, em *Viagem* (1939), a transitoriedade é um fator marcante no processo de composição dos poemas. A busca do “eu lírico” pela compreensão da efemeridade da vida faz com ele vislumbre a relação que há entre os poemas e os elementos da natureza e, consequentemente, a irmandade entre o sujeito poético e a natureza: “E aqui estou,

cantando. // Um poeta é sempre irmão do vento e da água: / deixa seu ritmo por onde passa.” (Meireles, 2012, p. 23), como é exposto no poema “Discurso”.

As questões que levaram ao marco de *Viagem* (1939) estão ligadas ao virtuosismo na poesia ceciliana e, principalmente, ao prêmio da Academia Brasileira de Letras em 1938, levando Cecília Meireles ao reconhecimento como poeta no Brasil e em Portugal. Além disso, um fator relevante nesse livro é o modo pelo qual a poeta conseguiu orquestrar o percurso temporal e a transitoriedade da vida com elementos da natureza em busca do próprio existir do sujeito poético: “*Viagem* vale pela revelação definitiva de uma natureza artística em sua plenitude e de um estilo poético em seu ponto de perfeição.” (Damasceno, 1993, p. 27), como afirma o crítico e especialista da poesia ceciliana, Darcy Damasceno, no prefácio da *Poesia completa* (1993).

Em *Vaga música* (1942), quinto livro publicado, novamente percebemos a fugacidade do tempo e da vida, bem como a reflexão sobre a existência através da musicalidade como temática. No poema “Canção excêntrica”, por exemplo, o “eu lírico” busca o seu lugar no mundo, o seu espaço, a compreensão de ser e estar presente neste mundo: “Ando à procura de espaço / para o desenho da vida. / Em números me embaraço / e perco sempre a medida. // Meu coração, coisa de aço, / começa a achar um cansaço / esta procura de espaço [...]” (Meireles, 2017, p. 349, v. 1). Um sujeito descrente de seu lugar no mundo tanto quanto de se achar nele. Procuras e desencontros o acompanham por toda a sua jornada e, exausto pelos contratempos e inconstâncias, entrega-se à desesperança.

No sexto livro publicado, *Mar absoluto e Outros poemas* (1945), as memórias portuguesas versam sobre a morte, a melancolia, a solidão e a transitoriedade da vida. No poema “Mar absoluto”, o mar é o fio condutor para essa transitoriedade: “Foi desde sempre o mar. / E multidões passadas me empurravam / como barco aquecido.” (Meireles, 2017, p. 455-458, v. 1), levando e trazendo momentos, pensamentos e sentimentos: “E assim como água fala-me. / Atira-me búzios, como lembrança de sua voz, / e estrelas eriçadas, como convite ao meu destino.” (Meireles, 2017, p. 455-458, v. 1). O signo do mar é compreendido como a transitoriedade da vida: “O mar é só o mar, desprovido de apegos, / matando-se e recuperando-se, / correndo como um touro azul por sua própria sombra, / e sendo depois a pura sombra de si mesmo []” (Meireles, 2017, p. 455-458, v. 1), registrando a passagem do tempo bem como a interioridade do “eu lírico”.

Em um dos poemas que compõem o referido livro e intitulado “Autorretrato”, há a reafirmação do autorretrato do sujeito perdido: “Se me contemplo, / tantas me vejo, / que não entendo / quem sou, no tempo / do pensamento. // Não permaneço. // Assim compreendo / o meu perfeito / acabamento.” (Meireles, 2017, p. 463-465, v. 1). Ao deparar-se com os desalinhos da vida, encontra-se ausente de si e descontente por isso. Seus pensamentos perpassam pela temporalidade existencial de seu ser alinhados às suas atitudes, designando consequências futuras – solidão, desprezo, angústia e sofrimento. Desse modo, o autorretrato está condicionado ao retrato. Ora, um retrato é uma imagem que reproduz alguém, enquanto que um autorretrato é uma imagem que alguém faz de si, por isso “eu lírico” faz o seu “autorretrato”: “Assim compreendo / o meu perfeito / acabamento.” (Meireles, 2017, p. 463-465, v. 1).

Esses anseios estão meramente condicionados à ausência de mundo do “eu lírico” refletida pela profundidade do ser humano em sua compreensão do que é ser belo, através da melodia e da leveza, como se propõe no sétimo livro – *Retrato natural*

(1949). No poema “Apresentação”, nota-se que o emprego do advérbio de lugar “aqui”, anteposto ao verbo “estar” no presente do indicativo, reforça a ideia de que o momento é o presente e de que é possível compreender o belo, embora esse instante seja efêmero. Pelo próprio título, “Apresentação”, compreende-se que o ato de apresentar é mostrar algo ou alguma coisa, colocar à mostra, exibir, divulgar, dar a conhecer, levando essa exibição/conhecimento do “eu lírico” e/ou de sua existência. Da mesma maneira, “apresentar” indica uma identificação, expor, mostrar uma identidade, correlacionando com um “retrato” e/ou um “autorretrato”. Assim, o “eu lírico”, aqui, transpõe sua vivência não muito feliz embalada pelo vazio e pela solidão que tentam dar voz a esse ser, porém vagamente emudece pela dureza do sofrer. E, conformado pelo destino que lhe é imposto, lamenta-se, entretanto, aceita essa herança de ser solitário: “Aqui está minha herança – este mar solitário / que de um lado era amor e, de outro, esquecimento.” (Meireles, 2017, p. 606-607, v. 1).

Por outro lado, o poema apresenta elementos da natureza atrelados à vida do sujeito poético, levando-nos a compreensão de que o “eu lírico” se detém nesses elementos naturais como forma de contentamento no que diz respeito à vida. Os elementos marinhos: “[...] está areia tão clara // (referindo-se a areia do mar) [...] esta concha vazia, // [...] este coral quebrado, // [...] este mar solitário []” (Meireles, 2017, p. 606-607, v. 1) completam o sentido buscado pelo “eu lírico” em relação à vida: “Aqui está minha vida [...] // Aqui está minha voz [...] // Aqui está minha dor [...] // Aqui está minha herança [...]” (Meireles, 2017, p. 606-607, v. 1). Essa relação entre vida, clara, vento; voz, vazia, lamento; dor, quebrado, momento; herança, solitário, esquecimento é construída pela impermanência do “eu lírico” devido à fugacidade da vida, resultando ausência de mundo.

Em *Amor em Leonoreta* (1951), o oitavo livro publicado, o título do livro retoma a obra *Amadis de Gaula*⁹, que é uma novela de cavalaria escrita durante o século XVI, na Península Ibérica. A temática da obra está na construção da lírica lusitana, levando às histórias relativamente românticas e seus contratempos sentimentais: sofrimento, dor, angústia, desilusão, morte, cuja essência é a mulher amada e sua beleza. No poema “II”, o “eu lírico” ainda que conformado pela solidão, tenta buscar a sua própria face através do interlocutor ao chamá-lo: “Do teu nome não sabia, / mas buscava tua face. // Nem de ti desejo nada / senão saber que existe. // Ai, Leonoreta, quem eras, // Tu, que me não deste nada! / Quem nem viste quem te via! / Leonoreta, / se te amava, não sofria...” (Meireles, 2017, p. 692-695, v. 1). O interlocutor “tu” suscita a ambivalência entre os vieses interpretativos do “eu lírico”, visto que apresenta faces desse sujeito de diferentes formas.

No nono livro publicado por Cecília, *Doze noturnos da Holanda & O aeronauta* (1952), a ambivalência entre ser e não ser, saber e não saber, ir e vir, é exposta, como se nota, no poema “Um”: “[...] não sou feliz nem sou triste, / humilde nem orgulhoso / – não sou terrestre. // Agora sei que este corpo, / mui docemente se perde [...] // Agora podeis mirar-me/ enquanto eu próprio em aguardo, / pois volto e chego, [...]” (Meireles, 2017, p. 723, v. 1). Essas faces demonstram que há a ambivalência entre isto ou aquilo: tristeza ou felicidade, pretensão ou despretenção, liberdade ou prisão, tranquilidade ou perturbação, encontro ou desencontro, chegada ou partida, terreno ou celeste, alma ou

⁹ Escrita por Garci Rodríguez de Montalvo, em 1496.

corpo. O “eu lírico” em busca da liberdade atribuída ao ato de viajar no intento de se reconhecer, o que se pode inferir da ambivalência existente entre as faces do sujeito.

No décimo terceiro livro, *Canções* (1956), a fugacidade da vida é identificada através da melancolia imposta pelo “eu lírico”. Tal melancolia pode ser identificada devido ao sujeito poético transpor a incerteza existencial no sentido do ser, ocasionando uma profunda tristeza observada no momento em que perscruta o seu âmago, como é relatado no poema “Quando meu rosto contemplo”: “Quando meu rosto contemplo, / o espelho se despedaça: / por ver como passa o tempo / e o meu desgosto não passa.” (Meireles, 2017, p. 119, v. 2). O “eu lírico” constata que, ao contemplar a sua face, o reflexo de um ser triste é exposto. O desgosto pela vida e pela caminhada lhe gerou amargura e desencanto, o que de fato se concretiza pela transitoriedade e suas mudanças.

Essas modificações temporais atribuem ao sujeito uma metamorfose decorrente de seu estado poético e de sua capacidade de transmutação, a qual é apresentada ao leitor, como podemos analisar no poema “1”, do décimo sétimo livro *Metal rosicler* (1960): “Não perguntavam por mim, / Na trama da minha ausência, // Como eu andava tão longe, / entregue à metamorfose / e o meu corpo era silêncio / e era mistério minha alma, [...]” (Meireles, 2017, p. 229, v. 2). O sujeito poético reconhece a sua ausência devido à transmutação que sofre no decorrer de sua jornada. A inconstância durante esse processo é permanente e confronta o “eu lírico” sobre a solitude e a mudez de sua alma, encontrando-se, embora ainda sonhador, completamente solitário. Nesse livro, a existência, a memória e a temporalidade são enigmas a serem desvendados e decorrem da passagem da vida para a morte e do modo, considerando como o “eu lírico” compreende esse processo e a sua própria compreensão.

Em *Solombra* (1963), o décimo nono e último livro publicado por Cecília Meireles, nota-se que o contexto filosófico-existencial relacionado à morte permite a tentativa de compreender o que de fato é esse encerramento temporal (a morte) representa na trajetória do “eu lírico”, como é narrado no poema “Esses adeuses que caíam pelos mares”. A entrega do “eu lírico” às mazelas da vida ressalta que, durante todo o seu percurso, a solitude foi sua companheira, bem como a melancolia e a amargura: “Esses adeuses que caíam pelos mares, / declamatórios, a pregar sua amargura, / emudeceram: já não há tempos nem ecos.” (Meireles, 2017, p. 295, v. 2). A transitoriedade desta vida fez com que esse eu partisse sem direção nem rumo em busca das respostas de suas indagações; contudo, perdeu-se tanto durante a sua trajetória quanto na busca pela sua essência. Diante dessa constatação, o sujeito se vê frente ao final de sua caminhada perante seu último instante – um suspiro momentâneo: “De ar, este mundo, esta presença, este momento, / estes caminhos sem firmeza. Dos adeuses / que vamos sendo [...]” (Meireles, 2017, p. 295, v. 2). Assim, o sujeito poético reconhece que a existência do ser depende da inexistência de outro ser, porque cada “eu lírico” tem vários eus e faces que são constituídas a partir de um sujeito transmutável, ao qual está suscetível ao adeus – a morte: “[] é que morremos – e num lúcido segredo – // que já nem temos mais despedidas.” (Meireles, 2017, p. 295, v. 2).

Cecília Meireles, ao longo de seu percurso poético, construiu em sua poesia uma lírica aprimorada mediante o seu canto e isso é apresentado claramente em *Viagem* (1939), o livro com o qual a poeta obteve reconhecimento nacional e internacional. Todavia, embora o foco deste trabalho seja esse livro, *Viagem* (1939), é importante ressaltar que o percurso literário de Cecília consiste não apenas nas obras poéticas, mas

também nas produções de crônicas, contos, traduções, pesquisas, ilustrações, textos jornalísticos e, não mesmo importante, o papel essencial que teve na educação como professora, além de escritora. Por isso, a fortuna crítica dessa escritora está muito além das obras poéticas, como afirma Leila Gouvêa em seu livro intitulado *Pensamento e “lirismo puro” na poesia de Cecília Meireles*:

[...] essa vasta obra, formada por mais de 1 500 poemas repartidos em trinta livros (doze dos quais póstumos), além da prosa, constituída por cerca de 2 600 crônicas – um terço, se tanto, já reunido em livros. Considere-se ainda mais de cinquenta estudos e conferências, algumas centenas de cartas, mais traduções, peças de teatro, desenhos e aquarelas, em boa parte ainda inéditos ou dispersos, a parte dos quais pude ter acesso ao longo desses anos. Trata-se, sem dúvida, de um dos mais fecundos legados de nossa literatura e, decerto, o mais extenso já deixado por uma escritora no Brasil [...]. (Gouvêa, 2008, p. 15-16)

Nesse estudo, Gouvêa ressalta que o conjunto da obra de Cecília é mais vasto do que se pode imaginar, além, é claro, de reconhecer os inúmeros talentos da escritora. Dentre essas obras, a que consagrou a poeta, sem dúvida, foi *Viagem* (1939), com o reconhecimento de uma lírica inigualável e uma subjetividade atribuída à sua viagem poética por meio de recursos linguísticos e de poemas com versos livres. O presente, passado e futuro são descritos nessa viagem através da passagem do tempo e de sua perda consolidada, que é tema principal da poesia nesse livro, no entanto atrelado ao percurso e à figura do viajante – “eu lírico” – para um possível reconhecimento do ofício poético de Cecília Meireles.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Imagens para sempre Cecília. **Jornal Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, Caderno 1, 11 nov. de 1964. p. 6. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/cache/11518003356135/I00573902=002234Lar=001348LargOri=004428AltOri=007339.JPG>.
- BADIOU, Alain. **O século**. Tradução de Carlos Felício da Silveira. Aparecida: Ideias e Letras, 2007.
- BANDEIRA, Manuel. **Apresentação da poesia brasileira**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- BANDEIRA, Manuel. **Belo, belo**. Seleção e coordenação de texto de Carlos Drummond de Andrade. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.
- DAMASCENO, Darcy. Poesia do sensível e do imaginário. In: MEIRELES, Cecília. **Poesia completa**. Cecília Meireles. 4. ed. Organização de Walmyr Ayala. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, p. 27, 1993.

FREUD, Sigmund. Transitoriedade. *In*: FREUD, Sigmund. **Arte, literatura e os artistas**. Tradução de Ernani Chaves. Revisão de Tradução de Pedro Heliodoro Tavares. Revisão técnica de Gilson Iannini. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 221-225.

GOMES, Alfredo. Prefácio de Alfredo Gomes à primeira edição, 1919. *In*: MEIRELES, Cecília. **Poesia completa**. Coordenação de André Seffrin. São Paulo: Global Editora, 2017. p. 19-25.

GOUVÊA, Leila Vilas Boas. **Pensamento e “lirismo puro” na poesia de Cecília Meireles**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MEIRELES, Cecília. **Amor em Leonoreta**. Rio de Janeiro: Hipocampo, 1951.

MEIRELES, Cecília. **Baladas para El-Rei**. Ilustrações de Correia Dias. Rio Janeiro, Brasileira Lux, 1925.

MEIRELES, Cecília. **Canções**. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1956.

MEIRELES, Cecília. **Cânticos**. São Paulo: Moderna, 1982.

MEIRELES, Cecília. **Doze noturnos da Holanda & O aeronauta**. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1952.

MEIRELES, Cecília. **Espectros**. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro e Maurillo, 1919.

MEIRELES, Cecília. **Mar absoluto e Outros poemas**. Porto Alegre: Globo, 1945.

MEIRELES, Cecília. **Metal rosicler**. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1960.

MEIRELES, Cecília. Morena, pena de amor. *In*: MEIRELES, Cecília. **Poesias completas**. v. 6. Organização de Darcy Damasceno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileiro, 1973.

MEIRELES, Cecília. **Nunca mais... e Poema dos poemas**. Ilustrações de Correia Dias. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro, 1923.

MEIRELES, Cecília. **Pistoia, cemitério militar brasileiro**. Xilogravuras Manuel Segalá. Rio de Janeiro: Philobiblion, 1955.

MEIRELES, Cecília. **Poesia completa**. 2 v. Coordenação de André Seffrin. São Paulo: Global Editora, 2017.

MEIRELES, Cecília. **Retrato natural**. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1949.

MEIRELES, Cecília. **Solombra**. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1963.

MEIRELES, Cecília. **Vaga música**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1942.

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

MENDES, Murilo. **Convergência**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970. p. 97-98.

MOURA, Murilo Marcondes de. Cecília Meireles. *In*: MOURA, Murilo Marcondes de. **O mundo sitiado**. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 233- 284.

QUINTANA, Mário. **Poesia completa**: em um volume. Organização de Tânia Franco Carvalhal. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RÜCKERT, Gustavo Henrique. Qual o lugar de Cecília Meireles na poesia brasileira? **Caderno Seminal - Estudos de Literatura: Escrita de Mulheres: poesia**, n. 38, 2021. p. 124-152. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/58975/38715>.

O colecionador de livros em “O livro de areia”, de Jorge Luis Borges, e em “Se um viajante numa noite de inverno”, de Italo Calvino: uma análise comparativa

The book collector in “El Libro de Arena” by Jorge Luis Borges and “If On a Winter’s Night A Traveler” by Italo Calvino: a comparative analysis

MARIANE DE SOUSA OLIVEIRA

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)
E-mail: marianesousaoliveira1@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo comparar o narrador-personagem do conto “O livro de areia”, de Jorge Luis Borges, e a personagem “não leitor/artista” do romance *Se um viajante numa noite de inverno*, de Italo Calvino. Com base nas considerações de Walter Benjamin a respeito do colecionador, buscamos uma aproximação entre essas personagens sob a hipótese de que ambas se configuram como colecionadores de livros, ainda que não sejam explicitamente referidas dessa forma. Ao final, percebemos que, assim como seus criadores, essas personagens apresentam aspectos de colecionadores, ao promoverem a separação do objeto de sua função e ao ato de salvar coisas da dispersão, atributos do autêntico colecionador.

Palavras-chave: colecionador; livros; Italo Calvino; Jorge Luis Borges.

Abstract: This paper aims to compare the narrator-character of the short story “El libro de arena” by Jorge Luis Borges and the “non-reader/artist” character from the novel “If on a winter’s night a traveler” by Italo Calvino. Based on Walter Benjamin’s considerations regarding the collector, we seek to draw a connection between these characters under the hypothesis that both can be seen as collectors of books, even though they are not explicitly referred to as such. In the end, we observe that, much like their creators, these characters exhibit traits of collectors by promoting the separation of the object from its function and by salvaging things from dispersion — attributes of the true collector.

Keywords: collector; books; Italo Calvino; Jorge Luis Borges.

O fascínio de uma coleção está nesse tanto que revela e nesse tanto que esconde do impulso secreto que levou a criá-la.
(Italo Calvino)

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No texto “Desempacotando minha biblioteca: um discurso sobre o colecionador”, Walter Benjamin traz uma consideração muito curiosa em relação ao colecionador de livros que captou sobremaneira nosso interesse que partimos dela para enunciar o estudo proposto aqui. Trata-se das formas de conseguir os livros para uma coleção. Ele diz a esse respeito: “de todas as formas de conseguir os livros, a mais louvável é escrevê-los e das formas mais costumeiras, a mais conveniente é tomá-los

emprestados” (Benjamin, 1987). Há ainda a aquisição de livros em diversas ocasiões: feiras, leilões, antiquários, catálogos etc.

Dessa ideia de “tomar emprestado”, interessa-nos o aspecto da não leitura. Benjamin observa que os livros tomados emprestados por um colecionador não são necessariamente lidos. Essa afirmação está associada a outra destacada por ele como uma característica fundamental na arte de colecionar: a dissociação do objeto em relação à sua função. Quando o objeto colecionado é o livro, embora sua função original não seja completamente suspensa, o colecionador tende a se concentrar mais em sua materialidade do que no conteúdo textual que ele porta.

No conto “O livro de areia”, de Jorge Luis Borges e no romance *Se um viajante numa noite de inverno*, de Italo Calvino, encontramos figuras fascinadas pelo objeto livro. Trata-se, no primeiro caso, do narrador protagonista; no segundo, de Iinnerio, uma personagem de aparição modesta, mas de grande relevância. O conto de Borges, narrado em primeira pessoa, apresenta a história de um homem que recebe a visita de um desconhecido, que se enuncia como um vendedor de bíblias. O anfitrião, por sua vez, elenca os volumes de bíblias que possui, justificando a ausência de interesse por novas aquisições. O vendedor apresenta-lhe, então, um livro sagrado que desperta de imediato a curiosidade do protagonista, ao descrever o objeto como um “*livro de areia*, porque nem o livro nem a areia têm princípio ou fim” (Borges, 2009, p. 102 – grifo do autor). Como previsto pelo vendedor, o livro provoca no homem a curiosidade e a ânsia por possuí-lo. Assim, apesar do valor elevado estabelecido para a venda e da impossibilidade de arcar com o preço inicialmente sugerido, o deslumbramento pelo objeto leva o protagonista a barganhar. Ao entrarem em um acordo, o vendedor de bíblias parte, deixando o homem com a posse do objeto misterioso.

O romance de Calvino, por sua vez, diz respeito às aventuras vivenciadas por Leitor, protagonista da narrativa. Após ler em um jornal sobre o lançamento do novo livro de Italo Calvino, *Se um viajante numa noite de inverno*, Leitor se dirige até a livraria para adquirir o volume. Com o livro em mãos, ele retorna para casa e, estabelecidas as condições ideais, abandona-se à leitura. Entretanto, quando a história já atingia o ponto mais envolvente, um erro de impressão o impede de prosseguir a leitura. Diante desse acontecimento, o Leitor retorna à livraria para trocar o exemplar defeituoso e retomar a leitura. Contudo, ao chegar lá, descobre que o fragmento que lera não era de Italo Calvino, mas de um escritor polonês chamado Tatiusz Bazakbal. Já envolvido pela narrativa, o Leitor se vê diante de duas alternativas: iniciar a leitura do verdadeiro livro de Calvino ou prosseguir a história de Bazakbal. Acaba se decidindo pela segunda, pois a narrativa de Bazakbal despertou nele tal interesse que sobrepujou o desejo inicial pela nova obra de Calvino.

Com *Fora do povoado de Malbork* em mãos, o Leitor volta para casa e reinicia o processo. Mais uma vez, é interrompido no ápice da narrativa. E outra vez ele vai atrás de uma explicação. E outra vez, ainda, descobre tratar-se de outro livro e não daquele que ele acreditava ler. Essa situação repete-se por dez vezes e a cada vez que o Leitor parte em busca da continuação da narrativa, encontra outros leitores e até mesmo alguém que se diz “não leitor”, porque faz coisas com os livros em vez de lê-los. Trata-se de Iinnerio, personagem de particular interesse para nosso estudo.

Com a finalidade de tecer algumas considerações sobre a figura do colecionador de livros, propomos com este trabalho uma leitura – fundamentada nas reflexões de

Walter Benjamin sobre o colecionador – do conto “O livro de areia”, de Jorge Luis Borges e do romance *Se um viajante numa noite de inverno*, de Italo Calvino. Objetivando uma aproximação entre o narrador-personagem do primeiro texto e a personagem “não leitor” do segundo, observando que ambos apresentam características que Benjamin atribui ao colecionador autêntico. Embora nenhuma dessas personagens seja explicitamente descrita como colecionadora de livros, acreditamos (e pretendemos, portanto, demonstrar) que tal interpretação é válida. Para empreender esta leitura, entrelaçamos as considerações de Benjamin às narrativas-objeto, com o intuito de observar as características do colecionador, o livro como objeto de coleção e o ato de colecionar livros.

2 COLEÇÃO EM BORGES E CALVINO

Se as personagens de Borges e Calvino são, de fato, autênticos colecionadores de livros, conforme propomos, ou ao menos se aproximam dessa figura, não é um fato aleatório. Tanto o escritor argentino quanto o italiano demonstram um conhecimento profundo em relação ao colecionismo. Ao observar suas obras, perceberemos o que a pesquisadora Maria Eliza Rodrigues Moreira aponta em textos como *Jorge Luis Borges e Italo Calvino: disseminação e diluições de textos outros* e *Biblioteca: de fronteiras, saberes e livros*: a ideia da produção desses autores como bibliotecas e a concepção da biblioteca como coleção de saberes.

No primeiro artigo, Moreira (2015) caracteriza a produção de Borges e Calvino como uma vasta biblioteca, evidenciando nos textos de ambos uma miscelânea de referências e uma diluição das fronteiras entre saberes diversos. Ela aponta o diálogo entre ciência e literatura em Calvino e o diálogo entre literatura e matemática em Borges. Sendo assim, Moreira observa que considerar as obras de Borges e Calvino como uma espécie de biblioteca implica considerá-los colecionadores de saberes, uma ideia que ela desenvolveu em *Biblioteca: de fronteiras, saberes e livros*, no qual reflete precisamente sobre o conceito de biblioteca nas obras dos dois autores. Ao aproximar novamente a ideia de biblioteca da de coleção, a imagem de Calvino e Borges como colecionadores de saberes ganha traços mais nítidos nas reflexões da pesquisadora:

Ao constituir suas narrativas, Borges e Calvino estariam fazendo de suas obras coleções de pensamentos e saberes nas quais o mundo, o conhecimento, a literatura se apresentam sob uma nova organização, preservados da dispersão que os cerca e a salvo de perder-se no “monte de lixo” que pode tornar-se a memória humana que procura dar conta de tudo simultaneamente. Ao colecionarem suas leituras e saberes e ordenarem essas coleções por meio de um novo texto, de uma literatura que dialoga com tempo e espaço e reinscreve sua memória num texto outro, Borges e Calvino fazem de suas obras bibliotecas, coleções de livros, arquivo de saberes políticos, científicos e estéticos que desejam ver preservados. (Moreira, 2012, p. 181-182)

Outra pesquisadora que discute a respeito da coleção em Calvino é Claudia Maia. Em sua tese *A imagem inalcançável do todo: coleções, museus, arquivos em Italo Calvino*, ela investiga a presença da coleção e de outros modelos de catalogação na obra do escritor italiano. A pesquisadora observa que a obra de Calvino se constitui a partir de

uma “poética colecionista”, pois procura dar ordem à multiplicidade do mundo e do conhecimento, ao mesmo tempo em que revela o extraordinário e o singular (Maia, 2013). Após uma investigação aprofundada dessa conjectura, Maia conclui que, em muitos de seus textos, Calvino desenvolve

[...] uma poética colecionista, valendo-se, para isso, de um conhecimento pulverizado, capaz de estabelecer relações entre as coisas mais heterogêneas. Essa poética colecionista o fez desconstruir a ideia de um todo dado, completo, acabado, e edificar uma literatura múltipla, com infinitas possibilidades e caminhos, assim como o mundo. (Maia, 2013, p. 199)

Maia afirma, ainda, que Calvino inscreve-se em uma linhagem de escritores enciclopédicos, que compreende Flaubert, Borges, Perrec, entre outros. De fato, o escritor argentino, assim como o italiano, exemplifica aquilo que Calvino chamou de “multiplicidade”. Em 1984, Calvino foi convidado a proferir as conferências Norton na Universidade de Harvard, um ciclo de seis palestras apresentadas ao longo de um ano letivo. Ele elegeu como tema central de suas conferências seis valores literários que gostaria que fossem preservados no próximo milênio. O ciclo estava programado para o ano letivo de 1985-1986. Assim que definiu o tema, Calvino dedicou-se integralmente à preparação das “lições americanas”, como as chamava. Ele reuniu material não apenas para as seis conferências previstas, mas para oito, conforme relatado por sua viúva, Ester Singer Calvino, no prefácio de *Seis propostas para o próximo milênio* (1990).

Os valores abordados por Calvino (1990) são: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência. No ano em que deveria partir para Harvard, Calvino já havia concluído as cinco primeiras conferências e pretendia desenvolver a sexta durante a sua estadia, mas sua morte prematura interrompeu o projeto. Da última lição, restaram apenas o título e a informação de que Calvino faria referência à personagem Bartleby, da novela *Bartleby, o escrivão: uma história de Wall Street*, de Herman Melville. As lições escritas foram publicadas postumamente, resultando no livro supramencionado.

O tema da conferência “Multiplicidade” gira em torno da ideia do “romance contemporâneo como enciclopédia, como método de conhecimento, e principalmente como rede de conexões entre os fatos, entre as pessoas, entre as coisas do mundo” (Calvino, 2003, p. 123). Ao explorar esse tema, Calvino evoca uma linhagem de escritores que incorporam tais aspectos; incluindo Borges, tomando um de seus inúmeros contos como exemplo, indicando os aspectos de multiplicidade que se faz reconhecer em praticamente qualquer escrito do autor:

As razões de minha predileção por Borges não param por aqui; procurei enumerar as principais: porque cada texto seu contém um modelo do universo ou de um atributo do universo – o infinito, o inumerável, o tempo, eterno ou compreendido simultaneamente ou cíclico; porque são sempre textos contidos em poucas páginas, com exemplar economia de expressão; porque seus contos adotam frequentemente a forma exterior de algum gênero da literatura popular, formas consagradas por um longo uso, que as transforma quase em estruturas míticas. (Calvino, 2003a, p. 135)

De sua própria produção, Calvino menciona como exemplos *Se um viajante numa noite de inverno* (1979) e *O castelo dos destinos cruzados* (1976), por tratar-se de narrativas que funcionam como uma espécie de “hiper-romance” e de “máquina de multiplicar as narrações”, respectivamente (Calvino, 2003, p. 136-137). Esses exemplos constituem o que ele denomina uma “amostragem da multiplicidade potencial do narrável” (Calvino, 2003, p. 137).

Tendo em mente que as obras de Calvino e Borges se constituem como verdadeiras amostras de multiplicidade — ou seja, como método de saber e rede de conexão entre pessoas, fatos e as coisas do mundo — analisaremos, a seguir, como as reflexões de Benjamin a respeito da figura do colecionador de livros, o livro como objeto de coleção e a arte de colecionar ressoam nas narrativas desses dois autores.

3 O COLECIONADOR DE LIVROS EM “O LIVRO DE AREIA” E EM *SE UM VIAJANTE NUMA NOITE DE INVERNO*

A personagem-narrador do conto de Borges e a personagem não-leitor/artista¹ do romance de Calvino não são explicitamente referidas como colecionadores. No entanto, assim como a produção de seus autores revela gestos relacionados ao ato de colecionar, essas personagens também evidenciam, de maneira semelhante, esse comportamento. Para tornar ainda mais clara a figura do colecionador de livros, subsumida nas personagens em questão, recorreremos a algumas das considerações feitas por Benjamin a respeito do colecionador, que conseguimos reconhecer nas personagens de Borges e Calvino. A primeira delas refere-se à separação do objeto de sua função original e sua subsequente inserção em um círculo de coisas afins:

É decisivo na arte de colecionar que o objeto seja desligado de todas as suas funções primitivas, a fim de travar a relação mais íntima que se pode imaginar com aquilo que lhe é semelhante. Esta relação é diametralmente oposta à utilidade e situa-se sob a categoria singular da completude. O que é esta “completude” <?> É uma grandiosa tentativa de superar o caráter totalmente irracional de sua mera existência através da integração de um sistema histórico novo, criado especialmente para este fim: a coleção. E para o verdadeiro colecionador, cada uma das coisas torna-se neste sistema uma enciclopédia de toda a ciência da época, da paisagem, da indústria, do proprietário do qual provém. O mais profundo encantamento do colecionador consiste em inscrever a coisa particular em um círculo mágico no qual ela se imobiliza, enquanto a percorre um último estremecimento (o de ser adquirida). (Benjamin, 2009, p. 239)

Quando o vendedor de bíblias se apresenta à porta do narrador no conto de Borges, este, antes de ceder à compra do livro misterioso, procede com um exame tático do livro. Ele interroga o vendedor sobre a origem do objeto e como o livro chegou a sua

¹ A personagem em questão apresenta-se ao protagonista (Leitor) como um “não leitor” e causa certo estranhamento já que mesmo se recusando a ler possui uma relação estreita com o objeto livro. O Leitor não tarda a descobrir que esse “não leitor” é também um artista que se vale do objeto livro para construir objetos de arte. Por isso a referência a ele como “não leitor/artista”.

posse. Somente após essa avaliação prévia, o narrador trata de negociar a aquisição do item:

Abriu a valise e deixou-o encima da mesa. Era um volume in-oitavo, encadernado em tela. Sem dúvida passara por muitas mãos. Examinei-o; seu peso inusitado surpreendeu-me. Na lombada dizia *Holy Writ* e, embaixo, *Bombay*.

— Será do século XIX? — observei.

— Não sei. Nunca soube — foi a resposta.

Abri-o ao acaso. Os caracteres eram estranhos para mim. As páginas, que me pareceram gastas e de pobre tipografia, estavam impressas em duas colunas à maneira de uma Bíblia. O texto era cerrado e disposto em versículos. No canto superior das páginas havia algarismos arábicos. Chamou minha atenção que a página par trouxe o número (digamos) 40514 e a ímpar, a seguinte, 999. Virei-a; o dorso era numerado com oito algarismos. Trazia uma pequena ilustração, como é de uso nos dicionários: uma âncora desenhada à pena, como pela mão inábil de um menino. [...]

— Trata-se de uma versão da Escritura em alguma língua hindustânica, não é verdade?

— Não — replicou.

Em seguida baixou a voz como para me confiar um segredo:

— Adquiri-o num povoado da planície, em troca de umas rupias e da Bíblia. Seu dono não sabia ler. (Borges, 2009, p. 101-102)

Note-se que, em nenhum momento, o narrador questiona o conteúdo do livro ou a narrativa registrada em suas páginas, assim como ocorre com Irnerio. A personagem de Calvino, de maneira semelhante, também examina os livros que vai adquirir, embora, no seu caso, essa aquisição ocorra por meio do empréstimo:

Há livros que me dão logo a ideia do que fazer com eles; há outros que não, deles não me vem nada. Algumas vezes me vem a ideia, mas não consigo realizá-la enquanto não encontro o livro adequado. — Ele desarruma os volumes numa prateleira; sopesa um, observa-o de frente e de lado e o deixa ali. [...]. (Calvino, 2003b, p. 153)

Sua declaração é uma resposta ao questionamento do Leitor, que o flagra tomando emprestado os livros da amiga Ludmilla. Uma vez que Irnerio se define como “não-leitor”, o Leitor se vê intrigado: por que pegar os livros se não pretende lê-los? Irnerio então explica que utiliza os livros para a produção de suas esculturas. O que chama atenção, contudo, é que tanto Irnerio quanto o narrador desligam o objeto livro de sua função primordial - admitindo que a função primeira do livro seja a leitura. Ambos se interessam mais pela materialidade do objeto do que pelas informações contidas em suas páginas. Além do mais, a satisfação em imobilizar o objeto no momento da aquisição, quase como se estivesse aprisionado em uma coleção de itens afins, é evidente em ambas as personagens.

A aquisição do livro é, de fato, um aspecto muito importante, conforme Benjamin observa em “Desempacotando minha biblioteca: um discurso sobre o

coleccionador”. Esse aspecto é particularmente relevante no caso de Irnerio, como vimos, pois sua aquisição dos livros revela uma intenção oculta de não ler:

Dos modos costumeiros de adquirir livros, o mais conveniente seria tomar emprestado sem a subsequente devolução. O sujeito que se destaca pela quantidade de livros que tomou emprestados – que é a quem visamos aqui – mostra-se como um inveterado colecionador de livros não tanto pelo fervor com que guarda seu tesouro emprestado nem pelos ouvidos moucos que faz a qualquer advertência proveniente do mundo cotidiano da legalidade, mas pelo fato de que não lê os livros. (Benjamin, 1987, p. 229)

Seria o “não ler” uma característica do colecionador? É o que Benjamin indaga na sequência. Se o que define uma coleção é a separação dos objetos de sua função original, tornando-os “inoperantes” — conceito desenvolvido pelo filósofo italiano Giorgio Agamben, que explora justamente essa desvinculação —, então um sujeito como Irnerio, que acumula livros sem a intenção de lê-los, pode ser considerado um colecionador.

Contudo, acreditamos que o exame da materialidade dos livros também configura uma forma de leitura. Assim como o observador de uma coleção “lê” no “círculo mágico” desses objetos a história que eles carregam e o impulso que levou o colecionador a reuni-los. Italo Calvino explora essa ideia no ensaio “Coleção de areia”²(2010), ao abordar como os objetos de uma coleção transcendem suas funções práticas. Talvez o colecionador de livros nem sempre lerá o texto contido em suas páginas, mas certamente lerá a história do objeto: seu formato, peso, tamanho; as mãos pelas quais passou; seu tempo de existência; e quem o possuiu anteriormente. Esses aspectos contam mais para o colecionador do que o texto em si, afinal, “[...]os dados ‘objetivos’, assim como os outros, forma para o autêntico colecionador em relação a cada uma de suas posses uma completa enciclopédia mágica, uma ordem do mundo, cujo esboço é o *destino* de seu objeto” (Benjamin, 2009, p. 241 – grifo do autor).

Nos mesmos fragmentos textuais tomados como exemplos acima, nos quais observamos o fervor com que o narrador e Irnerio isolam o objeto de seu uso para inseri-lo em uma coleção, percebemos outro aspecto destacado por Benjamin. Trata-se da capacidade de reconhecer, no momento de aquisição, o valor intrínseco do objeto, avaliando se ele justifica o investimento:

De modo algum a aquisição de livros se resolve apenas com dinheiro ou apenas com o conhecimento de perito. Nem mesmo estes dois fatores juntos bastam para o estabelecimento de uma verdadeira biblioteca, que sempre contém, ao mesmo tempo, o inescrutável e o inconfundível. Quem compra a partir de catálogos deve possuir, além

² Trata-se de um ensaio no qual Calvino descreve sua visita a uma exposição de “coleções estranhas”, em Paris. Dentre as coleções o autor destaca a de “máscaras antigas”, a de “Mikey Mouse” e a mais misteriosa: a “coleção de areia”, que o leva a refletir sobre a coleção como uma espécie de diário, ou seja, faz com que ele aproxime o ato de colecionar do ato de escrever e se reconheça, ele próprio, como um colecionador. A esse respeito, Maia (2013, p. 67) declara: “Mais do que em qualquer outro livro, Calvino dá a ver seu afã colecionador, a quem nada passa despercebido; pelo contrário, o que aos olhos de outros pareceria insignificante, aos seus é submetido a uma acurada observação, meticulosa análise. [...] Em ‘Coleção de areia’, Calvino tece importantes considerações sobre o ato de colecionar, a coleção em si e a paixão e obsessão que movem os colecionadores, para, depois, ao final, estabelecer uma comparação entre a coleção de areia e a escrita”.

das qualidades mencionadas, um faro apurado. Datas, nomes de lugares, formatos, donos anteriores, encadernações, etc.: todas essas coisas devem ter um significado para ele, não só como fatos isolados e áridos, mas devem se harmonizar, e, pela quantidade e intensidade dessa harmonia, o comprador deve ser capaz de reconhecer se um livro lhe convém ou não”. (Benjamin, 1987, p. 231)

Foi assim que, conforme observamos anteriormente, o narrador de Borges soube que o livro de areia era incomum e valia o empreendimento. Por meio do exame da materialidade e da história inscrita nela, ele percebeu seu valor e decidiu que valia investir todo o montante que possuía, bem como qualquer outro esforço necessário para convencer o vendedor a se desfazer do livro:

[...] fixou uma soma elevada. Respondi-lhe, com toda a sinceridade, que aquela era uma soma inacessível para mim e fiquei pensando. Depois de uns poucos minutos, tinha urdido meu plano.

— Proponho-lhe uma troca — disse. — O senhor obteve esse volume por umas rupias e pela Escritura Sagrada; eu lhe ofereço o montante de minha aposentadoria, que acabo de receber, e a Bíblia de Wiclif em letra gótica. Herdei-a de meus pais. (Borges, 2009, p. 103)

Esse mesmo conhecimento é alcançado por Irnerio, que, apenas por meio de suas observações e do contato superficial, por assim dizer, com os livros de sua amiga, consegue identificar quais deles servirão para a criação de uma boa escultura:

— Há livros com que simpatizo e outros que não consigo suportar, e estes sempre me caem nas mãos. [...]

— Pode-se dizer que você conhece de cor a biblioteca de Ludmilla.

— Ah, em geral é sempre a mesma coisa... Mas é bonito ver estes livros todos juntos. Adoro livros...

— Como assim?

— É, gosto de ter livros à minha volta. É por isso que a gente se sente bem aqui na casa de Ludmilla. Não acha? (Calvino, 2003b, p. 153-154)

A casa de Ludmilla é repleta de livros, porém, eles não estão organizados ou reunidos em um único lugar, como em prateleiras de uma biblioteca. Quando o Leitor visita sua casa para discutir a busca por uma das narrativas que ambos estavam lendo, ele chega antes do horário combinado e, encontrando-se sozinho, submete o ambiente a um exame detalhado, buscando desvendar os segredos de Ludmilla. Ao observar os livros, nota que estão dispostos de forma desordenada:

Por toda parte há volumes espalhados, alguns abertos, outros com marcadores improvisados ou com um canto de página dobrado. Vê-se que tem o hábito de ler vários livros ao mesmo tempo, que escolhe leituras diversas para as diferentes horas do dia, para os vários lugares de sua pequena moradia: há livros que se destinam ao criado-mudo, outros que encontram lugar junto à poltrona, na cozinha ou no banheiro. (Calvino, 2003b, p. 150)

A afirmação de Innerio de que se sente confortável na casa de Ludmilla está ligada a outra característica do colecionador e da arte de colecionar: a habilidade de resgatar os objetos da dispersão:

Talvez o motivo mais recôndito do colecionador possa ser circunscrito da seguinte forma: ele empreende a luta contra a dispersão. O grande colecionador é tocado bem na origem pela confusão, pela dispersão em que se encontram as coisas no mundo. (Benjamin, 2009, p. 245)

Conforme observado, os livros na casa de Ludmilla estão dispersos, espalhados pelos diversos cômodos. Innerio "colecciona" a partir deles, selecionando quais dentre esses volumes dispersos serão imobilizados em suas esculturas. No caso do narrador de Borges, notamos que ele também é afetado pela confusão inicial, pois, a princípio, reluta em adquirir o livro. No entanto, ao observar a desordem, o infinito e o caráter irrepetível nas páginas do *Livro de Areia*, sente uma necessidade desesperada de possuí-lo. É como se o objeto fosse uma profusão de elementos gráficos emaranhados, confusos e dispersos, mas todos salvos da dispersão pelas próprias capas que os protegem. O livro torna-se, assim, um objeto singular, já que o narrador nunca havia tido contato com algo semelhante, em meio a uma infinidade de livros "iguais". A prova de que seu desejo de possuir o livro reflete essa "luta contra a dispersão" está no desfecho do conto. Após ficar completamente obcecado pelo objeto e temendo ser consumido por ele, o narrador decide se livrar do livro, "perdendo-o" propositalmente em uma biblioteca pública, já que, segundo ele, "[...] o melhor lugar para esconder uma folha é um bosque" (Borges, 2009, p. 105).

Diante da breve comparação entre as personagens de Borges e Calvino, resta saber se podemos afirmar que elas são, de fato, autênticos colecionadores de livros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo estabelecer uma aproximação entre as personagens "narrador", do conto de Jorge Luis Borges, e "Innerio", do romance de Italo Calvino, sob a hipótese de que ambos são colecionadores de livros. Dentre as considerações feitas por Walter Benjamin sobre as características e atributos de um colecionador, a mais evidente é a que os define como "intérpretes do destino" (Benjamin, 1987, p. 228). Essa ideia de que os dados objetivos que um objeto carrega contam sua história — a história de sua inserção na coleção — está presente nos gestos das duas personagens e encontra ressonância no próprio "Coleção de areia". Ao observar uma coleção de "máscaras antigas", por exemplo, Calvino indaga: "Que espírito terá conduzido o colecionador?"

Um sentimento — creio — ao mesmo tempo irônico e assustado diante da humanidade que estivera perfeitamente pronta a uniformizar-se com aqueles semblantes entre animais e mecânicos; ou talvez até uma confiança nos recursos do antropomorfismo que inventa novas formas à imagem e semelhança do rosto humano para adaptar-se a respirar fôlego ou iverita, não sem uma ponta de caricatural deboche. E certamente também uma vingança contra a guerra, ao fixar naquelas máscaras o aspecto rapidamente obsoleto e que, portanto, agora parece

mais ridículo que terrível; mas também o sentimento de que naquela crueldade atônita e estúpida ainda se reconheça nossa verdadeira imagem. (Calvino, 2010, p. 13)

Com um simples questionamento, alinhado à observação do “círculo mágico” de objetos salvos da dispersão, o escritor registra a infinidade de coisas que se pode depreender do destino desses objetos e, no mesmo gesto, reforça a ideia que desenvolve neste texto: a coleção como uma espécie de diário. Da mesma forma, com o aparentemente simples exame dos livros com os quais têm contato, o narrador-personagem de Borges e o não leitor/artista de Calvino leem o não escrito, o “conhecimento pulverizado, capaz de estabelecer relações entre as coisas mais heterogêneas”, do qual fala Maia (2013, p. 199).

O olhar de colecionador que essas personagens lançam sobre o objeto livro identifica-se, sobretudo, por essas duas características: a capacidade de enxergá-lo além de sua função primordial e o desejo de salvá-lo da dispersão. Esse espírito colecionista que anima os autores dessas narrativas — colecionadores de saberes e agentes de uma literatura múltipla — estende-se, portanto, às personagens de suas respectivas obras. Assim, tanto o narrador de Borges quanto Imerio refletem a complexidade e a riqueza do ato de colecionar, estabelecendo um elo entre a literatura, a memória e o conhecimento. Sendo assim, podemos afirmar que mais do que colecionadores, tanto o narrador borgiano quanto o não leitor/artista calviniano são, eles próprios, uma espécie de coleção, afinal,

[...] quem somos nós, quem é cada um de nós, senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (Calvino, 2003a, p. 140)

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O colecionador. In: BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Trad. Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 237-246

BENJAMIN, Walter. Desempacotando minha biblioteca: um discurso sobre o colecionador. In: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**: obras escolhidas volume 2. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho; José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 227-235.

BORGES, Jorge Luis. O livro de areia. In: BORGES, Jorge Luis. **O livro de areia**. Tradução Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 100-105.

CALVINO, Italo. Multiplicidade. In: CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução Ivo Barroso. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003a, p. 119-140.

CALVINO, Italo. Coleção de areia. *In*: CALVINO, Italo. **Coleção de areia**. Tradução Maurício Santana Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 11-16.

CALVINO, Italo. **Se um viajante numa noite de inverno**. Tradução Nilson Moulin. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003b.

MAIA, Claudia. **A imagem inalcançável do todo**: coleções, museus, arquivos em Italo Calvino. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 215 f. 2013.

MOREIRA, Maria Elisa Rodrigues. Biblioteca: de fronteiras, saberes e livros. **Língua e Literatura**, [S. l.], n. 30, p. 177–193, 2012. DOI: 10.11606/issn.2594-5963.lilit.2012.97537. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/view/97537>.

MOREIRA, Maria Elisa Rodrigues. Jorge Luis Borges e Italo Calvino: Disseminações e diluições de textos outros. **Revista Recorte**, v. 6, n. 1, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/2050/1742>

Pasolini dança ao som de Legião Urbana

“Pasolini dances to the sound of Legião Urbana”

MONIQUE ALMEIDA SILVEIRA BARRETO

Graduanda em Letras-Português

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

monique.barreto@edu.unirio.br

Resumo: Parte-se da breve análise da letra da canção *A dança*, da banda brasileira Legião Urbana, para propor uma reflexão a respeito das ideias expostas pelo cineasta e poeta Pier Paolo Pasolini (em especial nos textos *O “discurso” dos cabelos*, de 1973, e *O verdadeiro fascismo e, portanto, o verdadeiro antifascismo*, de 1974) e da imagem da dança como metáfora do pensamento como identificou Alain Badiou em ensaio homônimo. Para isso, apresenta-se a definição de letra-poema, cunhada por Maria Yonar Marinho dos Santos (2014), e passa-se a comparar trechos de *A dança* com trechos das referidas obras de Pasolini, demonstrando seus pontos de encontro. Por fim, considera-se que os autores da canção são leitores de Pasolini e defende-se que sua escolha para o título da letra-poema analisada pode ser tomada como uma referência à metáfora proposta por Badiou.

Palavras-chave: Legião Urbana; Pier Paolo Pasolini; Alain Badiou; Letra-poema; metáfora do pensamento.

Abstract: This study begins with a brief analysis of the lyrics of the song "A Dança" by the Brazilian band Legião Urbana to propose a reflection on the ideas presented by filmmaker and poet Pier Paolo Pasolini (especially in the texts *The "Discourse" of Hair*, 1973, and *The True Fascism and, Therefore, the True Anti-Fascism*, 1974) and the image of dance as a metaphor for thought as identified by Alain Badiou in his essay of the same name. To this end, the definition of "lyrics-poem," coined by Maria Yonar Marinho dos Santos (2014), is presented, and excerpts from "A Dança" are compared with passages from Pasolini's works, demonstrating their points of convergence. Finally, it is argued that the authors of the song are readers of Pasolini and that their choice for the title of the analyzed lyrics-poem can be taken as a reference to the metaphor proposed by Badiou.

Keywords: Legião Urbana; Pier Paolo Pasolini; Alain Badiou; Lyrics-poem; Metaphor of thought

*Não sei o que é direito/ Só vejo preconceito/ E a sua roupa nova/ É só uma
roupa nova/ Você não tem ideias/ Pra acompanhar a moda/ Tratando as
meninas/ Como se fossem lixo/ Ou então espécie rara/ Só a você pertence/ Ou
então espécie rara/ Que você não respeita/ Ou então espécie rara/ Que é só um
objeto/ Pra usar e jogar fora/ Depois de ter prazer/ Você é tão moderno/ Se acha
tão moderno/ Mas é igual a seus pais/ É só questão de idade/ Passando dessa
fase/ Tanto fez e tanto faz/ Você com as suas drogas/ E as suas teorias/ E a sua
rebeldia/ E a sua solidão/ Vive com seus excessos/ Mas não tem mais dinheiro/
Pra comprar outra fuga/ Sair de casa então/ Então é outra festa/ É outra sexta-
feira/ Que se dane o futuro/ Você tem a vida inteira/ Você é tão esperto/ Você
está tão certo/ Mas você nunca dançou/ Com ódio de verdade/ Você é tão
esperto/ Você está tão certo/ Que você nunca vai errar/ Mas a vida deixa
marcas/ Tenha cuidado/ Se um dia você dançar/ Nós somos tão modernos/ Só*

não somos sinceros/ Nos escondemos mais e mais/ É só questão de idade/ Passando dessa fase/ Tanto fez e tanto faz/ Você é tão esperto/ Você está tão certo/ Que você nunca vai errar/ Mas a vida deixa marcas/ Tenha cuidado/ Se um dia você dançar (Villa-lobos; Bonfá; Russo, 1985).

A epígrafe é a letra de *A dança*, pertencente ao álbum de estreia da banda brasileira Legião Urbana em janeiro de 1985, e aponta para os objetivos deste ensaio: refletir a respeito do pensamento político expresso na letra-poema de Villa-Lobos, Bonfá e Russo a partir dos possíveis paralelos que podem ser traçados entre *A dança* e os escritos de Pier Paolo Pasolini em *O “discurso” dos cabelos* e em *O verdadeiro fascismo e, portanto, o verdadeiro antifascismo*.

Para tal, após uma breve contextualização a respeito da banda, passaremos a expor algumas das ideias de Maria Yonar Santos, que defende as letras de Legião Urbana como sendo letras-poema. A seguir, faremos uma comparação de trechos da música com trechos dos textos de Pasolini, a fim de demonstrar aproximações ideológicas entre os letristas e o cineasta. Destacamos o fato de ao menos Russo ter sido um leitor de Pasolini, o que se torna um indício de que talvez as semelhanças que podemos identificar não sejam acidentais. Por fim, defendemos que a escolha para o título da letra-poema, bem como o uso do dançar no decorrer da canção, pode ter relações com o uso da dança como metáfora para o pensamento.

Passemos então a contextualização a respeito das origens e composições de Legião Urbana.

Tendo surgido nos momentos finais da ditadura militar brasileira, Legião Urbana se tornou porta-voz da juventude brasileira dos anos de 1980, juventude que nasceu e cresceu sob a repressão do regime ditatorial e que passou a vislumbrar os ideais de um novo país que se formava.

A banda passa a atrair a atenção não apenas por sua sonoridade, classificada como pós-punk, mas também pela qualidade de suas letras que se apropriam do tom narrativo para contar e denunciar as vivências sociais dessa geração entre regimes. Pode-se encontrar uma interessante contextualização a respeito das composições executadas pela banda brasileira no artigo *Legião urbana: a poesia na música de Renato Russo*, apresentado por Maria Yonar Marinho dos Santos – mestre em estudos literários pela Universidade Federal do Amazonas –, submetido à Revista Decifrar. A autora diz:

[...] as letras possuem caráter mais elaborado, de cunho intelectual e exibe uma rebeldia politizada, aparentando **entendimento fácil, contudo de muitos significados para quem se dispuser a pesquisar** [...]. A [...] juventude da década de 80 [...] [pôde] sentir nas músicas, que ouvia e lia a sua realidade, o [temor do] retorno ao passado e quiçá o norte para o seu futuro [...] Renato [vocalista e compositor] [...], [era] leitor de grandes escritores, amante da boa música, da poesia clássica e moderna, homossexual lutando por seu espaço, mas principalmente [...] Um jovem observador de seu tempo, vendo desmoronar o respeito e a ética. Ansioso por expressar em sua música, a situação que o país enfrentava e o cotidiano da juventude da época [...]. (Santos, 2014, p. 55-56, grifo nosso)

É justamente por compreender que, apesar de aparentemente simples, as composições trazidas pela banda apresentam muitos significados para além do sentido superficial. Mais à frente, Santos vai definir as letras da *Legião Urbana* como letras-poemas, ou seja, letras que exigem que “[...] o leitor tenha um conhecimento prévio das qualidades intrínsecas da poesia [...], isto é, a letra deve representar muito além do que se lê [...]” (Santos, 2014, p. 58). Aqui, aceitaremos a classificação da autora e consideraremos a canção *A dança* como uma representante desta letra-poema a que ela se refere. É isto que justifica a escolha da referida letra como ponto de partida para as breves reflexões que aqui propomos. Passemos, então, a nos debruçarmos com um pouco mais de atenção sobre alguns trechos de *A dança*.

Logo na primeira estrofe da canção temos “Não sei o que é direito/ Só vejo preconceito/ E a sua roupa nova/ É só uma roupa nova/ Você não tem ideias/ Pra acompanhar a moda [...]”. Nestes trechos, um dos primeiros sentidos que podemos identificar é uma crítica à, então em formação, nova democracia brasileira. Afinal, como nos alerta Santos, “[...] Lembremos que a democracia brasileira também foi um legado da ditadura, que esteve envolvida integralmente na retransmissão do poder aos civis, a despeito de toda a luta pela redemocratização do país. [...]” (Santos, 2014, p. 61-62); assim, podemos pressupor que ainda que houvesse uma promessa de transformação nos sistemas de poder do país, uma promessa de liberdade, os poetas podem estar, aqui, reconhecendo que na realidade os ideais dessa nova república são apenas uma nova roupagem, mais palatável, para os mesmos velhos conceitos e preconceitos do regime anterior.

Contudo, uma outra relação possível, que nos chama mais atenção, vai para além do contexto político brasileiro de 1985, retomando aos movimentos fascistas na Itália nas décadas de 60 e 70, como retratados por Pier Paolo Pasolini (em especial nos textos *O “discurso” dos cabelos*, de 1973, e em *O verdadeiro fascismo e, portanto, o verdadeiro antifascismo*, de 1974). Para fins de uma comparação mais atenta, retomemos a epígrafe que abre este ensaio e logo após observemos um trecho de *O verdadeiro fascismo e, portanto, o verdadeiro antifascismo*.

Em *A dança*, temos:

[...] a sua roupa nova/ É só uma roupa nova/ Você não tem ideias/ Pra acompanhar a moda/ Tratando as meninas/ Como se fossem lixo [...]/ Ou então espécie rara/ Que é só um objeto/ Pra usar e jogar fora/ Depois de ter prazer[...]/ Você é tão esperto/ Você está tão certo/ Mas nunca dançou com ódio de verdade [...]/ Tenha cuidado/ Se um dia você dançar [...]. (Villa-Lobos; Bonfá; Russo, 1985)

Em Pasolini, temos:

[...] vestir calças e camisas prepotentemente na moda; manter relações obsessivas com moças tratadas como meros enfeites, mas, ao mesmo tempo, pretensamente “livres” etc. etc. etc.: tudo isso são atos culturais. Hoje todos os italianos jovens realizam esses mesmos idênticos atos, têm essa mesma linguagem física, são intercambiáveis [...] Numa praça cheia de jovens, ninguém consegue mais distinguir, pelo físico, um operário de um estudante, um fascista de um antifascista; coisa que era ainda possível em 1968. [...] Porque o velho

fascismo, ainda que através da degeneração retórica, distinguiu, enquanto o novo fascismo — que é algo bem diferente — não distingue mais: não é humanistamente retórico, é americanamente pragmático. Seu propósito é a reorganização e a padronização brutalmente totalitária do mundo. [...]. (Pasolini, 2020, p. 81-83, grifo nosso)

As semelhanças entre os dois trechos são claras, havendo inclusive espelhamentos diretos — como às referências, às vestimentas e aos relacionamentos amorosos entre os jovens —, embora, num olhar menos atento, os autores pareçam estar criticando a geração que chegava naquele momento à juventude (como quem diz: “o jovem de hoje em dia é um problema”); basta-nos reparar as quatro últimas linhas do trecho de *O verdadeiro fascismo e, portanto, o verdadeiro antifascismo* para compreendermos que a crítica do autor não é destinada a esta nova geração em si, mas às imposições de uma lógica capitalista, que exercendo uma pressão cultural, reorganiza e padroniza toda e qualquer relação humana. Esse novo fascismo a que se refere Pasolini é a sociedade de consumo capitalista. Vejamos mais um exemplo da poesia da Legião Urbana e sua aproximação com os escritos de Pasolini — dessa vez presentes em *O “discurso” dos cabelos*.

Villa-Lobos, Bonfá e Russo seguem escrevendo:

[...] Você é tão moderno/ Se acha tão moderno/ Mas é igual a seus pais/
É só questão de idade/ Passando dessa fase/ Tanto fez e tanto faz/ Você
com as suas drogas/ E as suas teorias/ E a sua/ rebeldia/ E a sua solidão
[...]. (Villa-lobos; Bonfá; Russo, 1985)

Paralelamente, encontramos em *O “discurso” dos cabelos*:

[...] Concluo amargamente. As máscaras repugnantes que os jovens colocam na cara, e que os tornam asquerosos como as putas velhas de uma iconografia iníqua, recriam objetivamente em suas fisionomias aquilo que eles só verbalmente condenaram para sempre. [...] **a condenação radical e indiscriminada que eles pronunciaram contra seus pais — que são a história em evolução e a cultura precedente —, erguendo contra eles uma barreira intransponível, acabou por isolá-los, impedindo-os de manter com seus pais uma relação dialética.** Ora, só através de tal relação dialética — ainda que dramática e exacerbada — é que eles teriam podido tomar uma real consciência histórica de si mesmos, seguir adiante e “superar” os pais. Ao invés disso, o isolamento no qual se fecharam — como num mundo à parte, num gueto reservado à juventude — os manteve resistentes à sua própria e ineludível realidade histórica: e isso implicou — fatalmente — um retrocesso. Eles na verdade regrediram para antes de seus pais, ressuscitando em suas almas os terrores e conformismos e, em seu aspecto físico, o convencionalismo e a miséria que pareciam superados para sempre. Agora, portanto, os cabelos compridos, em sua linguagem inarticulada e obsessa, de signos não verbais, em sua vandálica iconicidade, dizem as “coisas” da televisão ou da publicidade [...]. (Pasolini, 2020, p. 40, grifo nosso)

Aqui, nos chama a atenção a alusão de que ambos os trechos fazem a relação entre pais e filhos. Mais uma vez gostaríamos de olhar para além do conceito mais óbvio do conflito geracional que é comum a esse tipo de relação (principalmente durante a adolescência e início da vida adulta). A nosso ver, existiriam ao menos dois pontos de tensão que fazem alusão ao relacionamento de pais e filhos, quando falamos de *A dança*.

O primeiro deles leva em conta o contexto político brasileiro da época em que se insere a canção, de modo muito semelhante ao que foi exposto em alguns parágrafos acima (quando foi discutida a relação entre o governo militar e a nova democracia). Nesses termos, podemos deduzir que os poetas estejam mais uma vez explicitando que, embora a abertura democrática estivesse chegando com promessas revolucionárias e libertárias, no fundo, por ser um legado da ditadura, essas promessas não passariam disso, e provavelmente, passado o período de “propaganda” do novo governo, as coisas continuariam sendo como já eram.

O segundo ponto sobre o qual gostaríamos de refletir leva em conta os temas trazidos por Pasolini, e que acreditamos serem também aplicáveis à canção. Diferentemente do que nos parece acontecer nos primeiros trechos que comparamos, aqui uma certa crítica pode sim caber aos mais jovens, porém, ao contrário do que se possa pensar, ela não é direcionada à rebeldia, ao uso de drogas ou a qualquer coisa do tipo e que costuma ser associado pelo senso comum a essa fase da vida. Lendo Pasolini nos parece ser possível entender que a crítica está, na verdade, na falsa sensação de rebeldia que pode existir dentro de uma sociedade capitalista. Ora, os jovens de Pasolini se rebelaram contra seus pais, causando distanciamento, e impedindo a contraposição e contradição de ideias entre as gerações e que poderiam levar a ambos os lados à verdadeira radicalização de ideias. No entanto, é essa falta de troca dialética que torna o jovem, tão moderno, igual a seus pais. Ambas as gerações são reféns do sistema capitalista.

A partir da leitura desses quatro trechos, parece-nos bastante plausível enxergar que ambos os autores, ainda que separados geograficamente e por alguns anos, denunciam situações bastante semelhantes de suas sociedades. Para além disso, dado o fato de os três autores da canção serem contemporâneos do escritor italiano, assim como o breve contexto acima apresentado a respeito dos hábitos de Renato Russo, e a referência clara feita pelo cantor e compositor ao artista italiano anos depois de *A dança*, no álbum *O descobrimento do Brasil*, em que intitulou uma das faixas como *La nuova gioventù* (título homônimo a um dos livros de Pasolini), fica a nós claro que, ao tratarmos da letra-poema de Renato Russo, estamos também tratando da escrita de um leitor de Paolo Pasolini, parecendo-nos bastante seguro estabelecer relações entre os escritos do italiano e as composições interpretadas pela banda brasileira.

Para finalizarmos nosso balé de reflexões, uma última questão sobre a qual gostaríamos de tecer comentários é a respeito da escolha feita por Villa-Lobos, Bonfá e Russo de intitular esta canção-poema como *A dança*, assim como terem se utilizado dos versos “[...] Mas nunca dançou com ódio de verdade [...] / Tenha cuidado/ Se um dia você dançar [...]” (Villa-lobos; Bonfá; Russo, 1985).

A respeito do uso da imagem da dança, admitimos como hipótese que os autores da canção-poema, a exemplo de Nietzsche em *Assim Falou Zaratustra* (como identificou Alain Badiou), também tomam a dança como uma metáfora para o pensamento. Vejamos o que relata Badiou no ensaio *A dança como metáfora do pensamento* a respeito da relação entre dança e pensamento em Nietzsche:

[...] Por que a dança ocorre a Nietzsche como metáfora obrigatória do pensamento? É porque a dança é o que se opõe ao grande inimigo de Zarathustra-Nietzsche, inimigo que ele designa como “o espírito de peso”. A dança é, antes de mais nada, a imagem de um pensamento subtraído de qualquer espírito de peso. [...]. (Badiou, 2002, p. 79)

Ao tratar a dança como a imagem de um pensamento livre de qualquer espírito de peso, Badiou denota tratá-lo como proveniente de um espírito totalmente livre de amarras – impostas e autoimpostas – um pensamento selvagemmente livre, chegando ao ponto de libertar-se até mesmo do que tratamos acima como sendo a falsa sensação de rebeldia permitida pela sociedade capitalista. Badiou trata a dança como o refinamento do pensamento, como o pensamento “[...] sem relação, o pensamento que nada traz, que nada relaciona [...] [pensamento] que repudia todos os ornamentos possíveis[...]” (Badiou, 2002, p. 90-91), o pensamento que prova ao corpo do que ele é capaz. “[...] Do que um corpo é capaz como tal? É capaz de arte, ou seja, é mostrável como pensamento inato. [...]” (Badiou, 2002, p. 94). Assim, fecha-se o ciclo, a dança, como arte, mostra-se nesta metáfora, como um tipo de pensamento que pode ser encontrado na arte que não é mero objeto de consumo. É livre para não ter serventia, dentro da lógica capitalista.

Pensando nisso, poderíamos substituir os versos: “[...] Mas nunca dançou com ódio de verdade [...] / Tenha cuidado / Se um dia você dançar [...] (Villa-Lobos; Bonfá; Russo, 1985) por “nunca pensou com liberdade – com selvageria e rebeldia – de verdade” e “tenha cuidado de um dia você pensar – ou questionar – de verdade aquilo que te oprime”. A nós, dado tudo o que vimos até aqui neste breve ensaio, nos parece seguro julgar que a escolha dos autores de *A dança*, por se utilizar da imagem deste tipo de arte, pode estar relacionada ao fato de ela servir como uma metáfora ao pensamento livre.

Com este ensaio, buscamos refletir, ainda que superficial e brevemente, sobre como o fazer artístico é também um fazer político. Nas letras-poema de Legião Urbana, nos ensaios e filmes de Pasolini ou na literatura de Nietzsche, a nós, ao menos, fica claro que nenhum dançar é, de fato, apolítico.

REFERÊNCIAS

BADIOU, Alain. A dança como metáfora do pensamento. In: BADIOU, Alain. **Pequeno manual de inestética**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002, p.79-95.

SANTOS, Maria Yonar Marinho dos. Legião urbana: a poesia na música de Renato Russo. **Revista Decifrar**, v. 2, n. 3, p. 54-65, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/Decifrar/article/view/1037/930>.

PASOLINI, Pier Paolo. O “discurso” dos cabelos. In: PASOLINI, Pier Paolo. **Escritos corsários**, São Paulo: Editora 34, 2020 [1973]. p. 35-41.

PASOLINI, Pier Paolo. O verdadeiro fascismo e, portanto, o verdadeiro antifascismo. In: PASOLINI, Pier Paolo. **Escritos corsários**, São Paulo: Editora 34, 2020 [1974]. p.78-83.

VILLA-LOBOS, Dado; BONFÁ, Marcelo Augusto; RUSSO, Renato. **A dança**. [S. l.]: EMI Brasil, 1985. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/6BK1Z6VNYJJ1wfwU8wdCr?si=81914e898b0f4a34>.

Colonização e mineração no Brasil e desenvolvimento regional: formação territorial, econômica e social de Patos de Minas (MG)

Colonization and Mining in Brazil and Regional Development: Territorial, Economic, and Social Formation of Patos de Minas (MG)

ALAN SANTOS DE OLIVEIRA ¹

Professor do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM)
E-mail: alansantos@unipam.edu.br

JOSÉ ANTÔNIO MORAES DO NASCIMENTO

Professor do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)
E-mail: josenasc@unisc.br

Resumo: A presente pesquisa teve como objetivo principal a realização de um estudo amparado no aprofundamento teórico de temas relacionados à colonização do Brasil, à organização territorial e ao desenvolvimento regional, tendo como ponto de partida o processo histórico da formação de municípios, baseando-se no modelo lusitano, destacando-se suas causas e efeitos sociais, políticos e econômicos em território brasileiro. Para além da análise da extração do pau-brasil, das atividades da agricultura e da pecuária, os estudos foram direcionados para o processo de descoberta e exploração de pedras e metais preciosos no território onde se situa, atualmente, o estado de Minas Gerais, considerando-se a mineração como uma das principais vertentes que, historicamente, acabaram influenciando a política, a economia e a sociedade mineira. Ainda – procurando-se compreender a relação entre a formação de territórios, a criação de municípios e o desenvolvimento regional – foi realizado um estudo que permitiu compreender o processo de formação do município de Patos de Minas (MG), desde a sua condição originária de povoado no século XVIII, passando por distrito e, então, pela emancipação municipal, no século XX, até a sua classificação, no século XXI, como Microrregião de Desenvolvimento e Região Geográfica Intermediária do estado de Minas Gerais. Uma vez que a Constituição Federal de 1988 transferiu aos municípios brasileiros a maior autonomia de sua história, concedendo-lhes o *status* de ente federativo, considera-se a importância do município como território onde se identifica um elevado grau de autonomia, com atribuições e recursos próprios, bem como de um distrito eleitoral no qual os representantes e os representados interagem em prol do desenvolvimento. A pesquisa constatou, também, que as regiões possuem suas peculiaridades e se desenvolvem em conformidade com seus próprios contextos e dinâmicas sociais, políticas e econômicas.

Palavras-chave: colonização do Brasil; formação social e econômica; mineração; Patos de Minas; desenvolvimento Regional.

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com bolsa de estudos do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atua como Docente em Cursos de Graduação do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Abstract: The primary objective of this research was to conduct an in-depth theoretical study on themes related to the colonization of Brazil, territorial organization, and regional development, with a starting focus on the historical process of municipal formation, based on the Portuguese model. The study emphasizes its social, political, and economic causes and effects in Brazilian territory. Beyond analyzing the extraction of brazilwood, agriculture, and livestock activities, the research also examined the discovery and exploitation of precious stones and metals in the area now known as the state of Minas Gerais, viewing mining as one of the main factors that historically shaped Minas Gerais' politics, economy, and society. Furthermore, to understand the connection between territorial formation, municipal creation, and regional development, the study examined the formation of the municipality of Patos de Minas (MG), tracing its evolution from a village in the 18th century to a district and, subsequently, its municipal emancipation in the 20th century, culminating in its classification in the 21st century as a Microregion of Development and an Intermediate Geographic Region of the state of Minas Gerais. Since the 1988 Federal Constitution granted Brazilian municipalities greater autonomy than ever, giving them federal entity status, the importance of municipalities as territories with high autonomy levels, responsibilities, and resources—as well as electoral districts in which representatives and constituents interact for development—has been underscored. The research also revealed that regions possess unique characteristics and develop in alignment with their distinct social, political, and economic contexts and dynamics.

Keywords: Brazil colonization; social and economic formation; mining; Patos de Minas; regional development.

1 ECONOMIA COLONIAL: ASPECTOS SOBRE A DESCOBERTA DO OURO EM MINAS GERAIS

Se procurarmos compreender as correlações entre as estruturas da colonização e a ocupação, será necessário analisar a demografia, ou seja, o movimento de pessoas e suas motivações no período colonial. Apesar de a colonização moderna não ter sido considerada um movimento essencialmente demográfico, acabou por ganhar aspectos e dimensões que justificassem tal feito, principalmente devido aos amplos movimentos populacionais ocorridos no território. Conforme Novais (1997, p. 18),

A colonização moderna foi um fenômeno global, no sentido de envolver todas as esferas da existência, mas seu eixo propulsor situa-se nos planos político e econômico. Quer dizer, a colonização do Novo Mundo articula-se de maneira direta aos processos correlatos de formação dos Estados e de expansão do comércio que marcaram a abertura da modernidade europeia.

A colonização do Brasil teve um papel essencial para o desenvolvimento da região de Minas Gerais. Quando falamos em sociedade e economia no período da colonização brasileira, é indispensável tratar da descoberta e da exploração de metais preciosos, como é o caso do ouro na região mineira. De acordo com Silva (1990, p. 86), a busca por metais preciosos durante o reinado de dom Pedro II teve como marca a insistência, motivada pelo comércio ou pelo descobrimento de novas minas de ouro e prata. Conforme Lima Júnior (1978, p. 35),

A descoberta do ouro fez com que se operasse uma rápida e intensa transmigração de paulistas para a terra das Gerais. As regiões do Rio

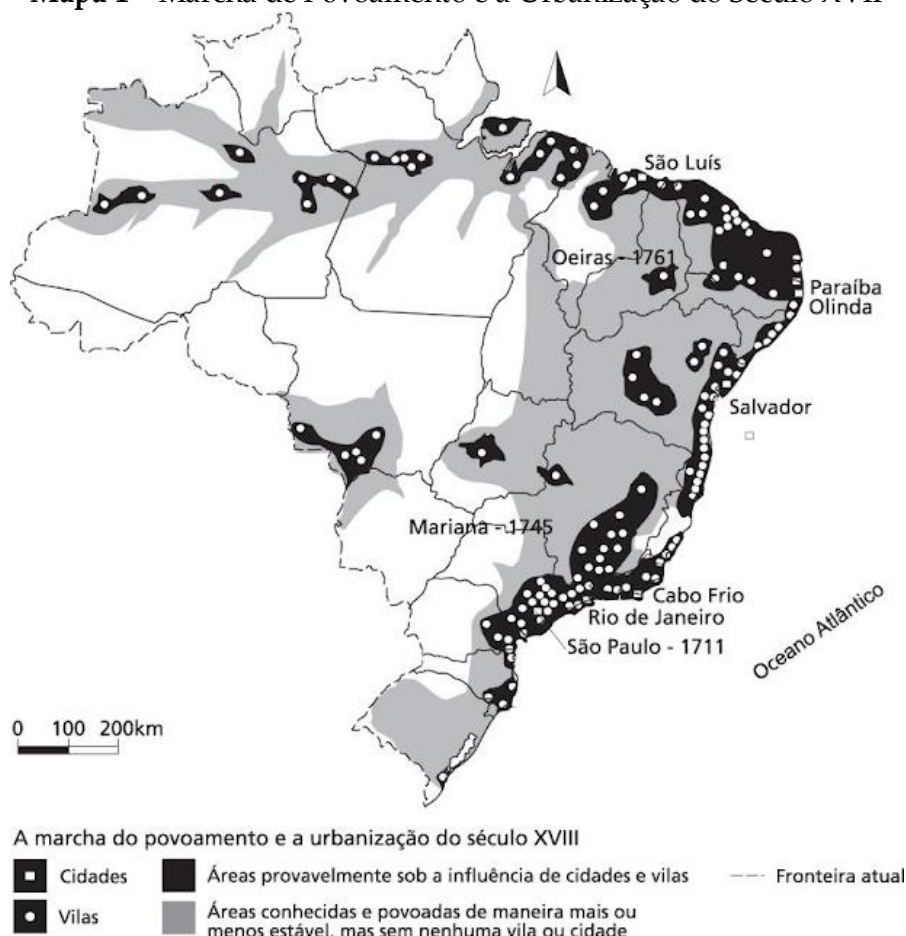
das Mortes, do Carmo, do Pitangui, foram ocupadas por gente de São Paulo, que se estabeleceu abrindo minerações que estavam logo em forte prosperidade.

No século XVIII, com a descoberta das primeiras jazidas de ouro, como em Vila Rica (atual Ouro Preto, em Minas Gerais), a região atraiu uma grande quantidade de pessoas em busca de riqueza, impulsionando o crescimento populacional e econômico da região. Segundo Silva (1990, p. 86),

[...] No final do século, por volta de 1695, os rumores sobre a existência de ouro no interior do país, nas chamadas Minas Gerais, foram confirmados com achados de ótima qualidade, feitos por Borba Gato, no sertão do rio das Velhas, onde surgiria Vila Rica, hoje Ouro Preto.

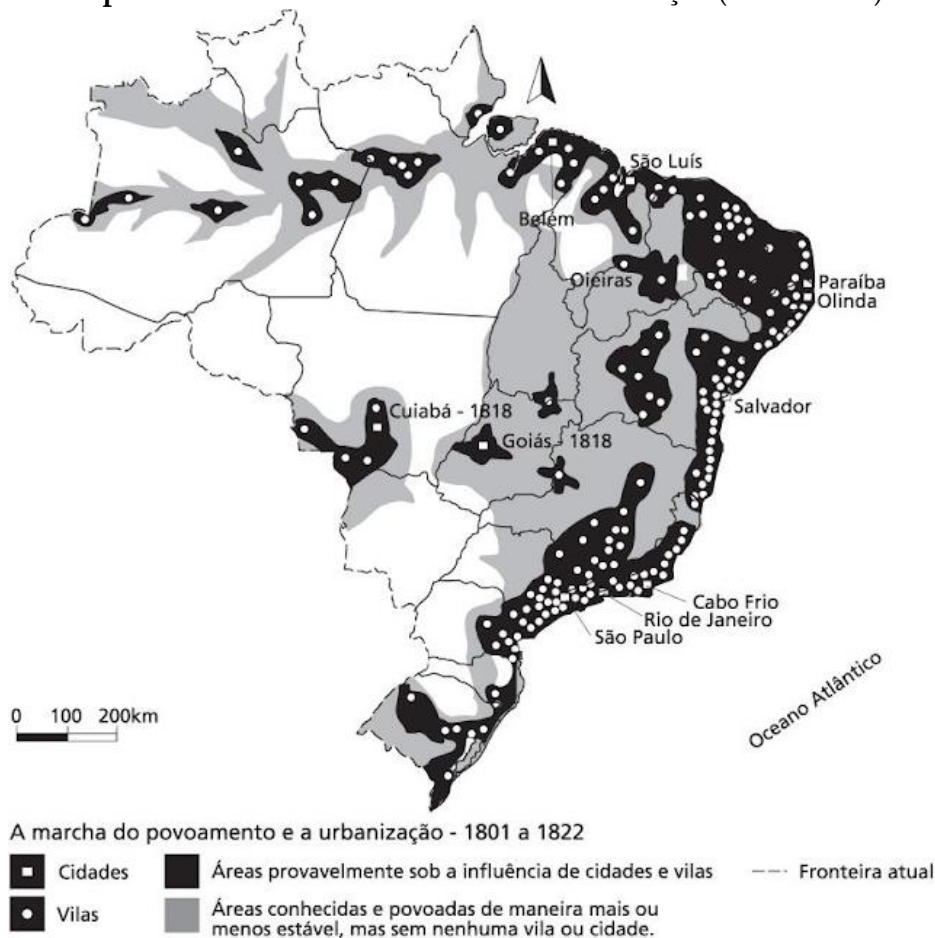
É possível constatar o crescimento e a concentração do movimento de ocupação populacional crescente nas regiões costeiras do nordeste e do sudeste brasileiro, além de algumas áreas interioranas no sul, no sudeste e no norte do país entre o século XVIII e a primeira metade do século XIX. Os mapas apresentados a seguir elucidam bem esse movimento, denominados por Novais (1997) como a Marcha de Povoamento e a Urbanização do Século XVIII e a Marcha do Povoamento e a Urbanização (1801 a 1822).

Mapa 1 – Marcha de Povoamento e a Urbanização do Século XVII



Fonte: Novais, 1997, p. 19.

Mapa 2 – Marcha de Povoamento e a Urbanização (1801 a 1822)



Fonte: Novais, 1997, p. 19.

As atividades com vistas à exploração e à extração do ouro geraram um intenso fluxo migratório, tanto interno quanto externo e, dessa forma, contribuíram para a diversificação da economia. É relevante mencionar que o ouro também foi responsável pela criação de vilas e cidades, além da construção de estradas e pontes, impulsionando a infraestrutura e favorecendo o surgimento de outras atividades na região, como é o caso da agricultura, do comércio e, mais tardiamente, a indústria. Sobre as atividades econômicas durante o período colonial em Minas Gerais, para além da mineração, Cardoso (1990, p. 97) chama atenção para um aspecto relevante:

Em Minas Gerais, onde se afirmava anteriormente que a escravaria se encontrara toda ou quase na extração de ouro, Carlo Magno Guimarães e Liana Maria Reis acharam pelo contrário – e desde o início do auge minerador – uma estrutura agrária diversificada, na qual existiam a produção camponesa, a produção escravista de alimentos e ainda o complexo mina/fazenda.

Ainda que a ênfase no presente estudo seja a formação social e econômica da colônia brasileira, é relevante mencionar que a descoberta e a exploração do ouro em Minas Gerais impactaram de forma significativa não somente outras regiões da colônia, mas também a metrópole portuguesa.

A riqueza gerada pelas atividades de mineração contribuiu para o fortalecimento econômico do país, possibilitando o financiamento e a importação de bens de consumo, além da realização de construções, como é o caso de edificações públicas, igrejas e casas, refletindo assim o status de poder e de riqueza que vinha sendo conquistado pela região.

Conforme dados apresentados por Silva (1990, p. 87), a produção aurífera teve um crescimento exponencial de 2.758% entre os anos de 1699 e 1725, conforme demonstrado na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Produção Aurífera no Brasil Colonial

Ano	Produção aurífera (kg)
1699	725
1701	1785
1704	9000
1720	25000
1725	20000

Fonte: Silva, 1990, p. 87.

Além dos resultados alcançados a partir da extração do ouro, nesse mesmo período foram encontradas na cidade de Diamantina, em Minas Gerais, reservas de diamantes que possibilitaram a produção de 20 a 25 mil *carats*², por ano. Na Colônia, a produção total com a exploração e as atividades de mineração estava estimada em 951 toneladas de ouro, com valor calculado em 130 milhões de libras esterlinas. Esse valor, atualizado, equivaleria a R\$ 832.497.124,68. Conforme Lima Júnior (1978, p. 35),

A descoberta das minas de ouro no século XVIII e as atividades econômicas do período colonial, bem como suas promessas e os resultados até aqui alcançados, acabaram atraindo uma grande quantidade de pessoas de diversas origens e classes sociais, criando uma sociedade diversificada e hierarquizada.

A era marcada pelos resultados alcançados com a descoberta e exploração dos metais e pedras preciosas entrou em declínio no final do século XVIII, fase na qual a economia de Minas Gerais passou por transformações significativas, com a diversificação das atividades econômicas e a busca por novas formas de desenvolvimento. A região continuou a desempenhar um papel importante na economia brasileira, passando a ser um dos principais estados do país em termos de produção agrícola e industrial no início do século XIX.

De acordo com Silva (1997, p. 87), uma vez que a região onde estava situado o território de Minas Gerais estava ocupada por uma grande quantidade de pessoas, tanto

² O quilate, ou carat, em inglês, representado pela sigla “ct”, é a medida internacional de peso utilizada para diamantes e outras gemas.

as detentoras de sua própria liberdade como aquelas escravizadas, foi oportuno o aproveitamento do território e da mão de obra disponível para a produção de alimentos que abasteceriam os núcleos urbanos, dando importância para o segmento comercial.

2 O TRABALHO NA COLÔNIA BRASILEIRA E O DESENVOLVIMENTO

A sociedade de Minas Gerais era marcada por uma forte hierarquia social, com uma elite constituída por mineradores ricos, proprietários de terras e comerciantes, que detinham o poder político e econômico da região. Segundo Cardoso (1997), a posse de terras e de escravos era considerada o elemento de confirmação de poder e de posição da elite na sociedade, pois “Possuir ou não terras e escravos: eis o que, dizia-se, em tempos coloniais classificava ou desclassificava socialmente [...]” (Cardoso, 1997, p. 95).

Abaixo da elite, havia uma classe média composta por profissionais liberais, funcionários públicos e pequenos comerciantes, seguida pela grande maioria da população, formada por trabalhadores braçais, escravos e pessoas livres, porém pobres.

De acordo com Lima Júnior (1978, p. 35),

Os judeus e cristão novos, bandos imensos de ciganos, atiraram-se para as terras ultramarinas, buscando a fortuna e a redenção na largueza dos sertões infindos, onde dificilmente chegariam as importunações do Santo Ofício. [...] Fidalgos, militares, negociantes, artífices, trabalhadores do campo, vendiam tudo quanto possuíam e largavam-se cegos de ambição pelo ouro no Brasil.

A formação social e econômica de Minas Gerais foi fortemente influenciada pela presença da escravidão de negros africanos, cuja mão de obra foi a forma de trabalho amplamente utilizada na mineração, em um primeiro momento, e na agricultura e pecuária, posteriormente. Esse modelo de trabalho contribuiu para a formação de uma sociedade hierarquizada e desigual, tendo sido marcada pela exploração e pela violência.

Ao realizar uma análise contemporânea, é possível afirmar que Minas Gerais possui uma economia diversificada, com destaque para a agricultura, indústria, serviços e mineração. Essa constatação encontra fundamento em alguns dados estatísticos sobre a economia de Minas Gerais — no ano de 2019, o Produto Interno Bruto (PIB) mineiro mostrou-se robusto, estando entre os três maiores do Brasil.

A agricultura é um dos pilares fundamentais para a economia de Minas Gerais. O estado é um dos maiores produtores nacionais de café, sendo responsável por mais de 50% da produção brasileira. Ainda em relação à agricultura, é relevante destacar que, no cenário nacional, Minas Gerais exerce protagonismo também na produção de leite, milho, feijão e cana-de-açúcar, além de outros produtos agrícolas em menor escala.

Além da agricultura, a indústria é outro setor importante da economia mineira. O estado possui um parque industrial diversificado, com destaque para a indústria metalúrgica, automobilística, siderúrgica, de alimentos e de mineração, entre outras de com menores projeções. E, da mesma forma observada no setor industrial, o setor de serviços mostra-se influente na economia mineira, sendo responsável por grande parte do PIB estadual, merecendo destaque a área financeira, a educação, a saúde e a tecnologia da informação.

Por fim, outro aspecto relevante a se considerar sobre a economia mineira é que o estado de Minas Gerais é um dos principais mineradores do Brasil, sendo conhecido pela produção de minério de ferro, ouro, nióbio, entre outros minerais. Este setor também exerce um papel relevante para a economia estadual, pois contribui significativamente para a geração de empregos e para a produção de riquezas.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRIAÇÃO DE MUNICÍPIOS: UM MODELO LUSITANO EM TERRITÓRIO BRASILEIRO

De acordo com Nunes (2017), o município é um modelo administrativo que remonta o início do Império e o fim da República Romana, tendo sido transplantado de Portugal para o Brasil durante a colonização. A adaptação do sistema administrativo no período compreendido entre a Antiguidade Clássica e a Idade Moderna, além da instabilidade política e econômica no Império, foram os principais motivos para o uso desse modelo, principalmente na conquista da Península Ibérica pelos mouros e nas invasões bárbaras germânicas.

Na colônia brasileira, as câmaras municipais possuíam autonomia administrativa e política, participando de negócios do Estado e promovendo a posse de funcionários do alto escalão, como é o caso dos governadores.

A criação de municípios como um fato político-administrativo brasileiro advém, historicamente, de um processo hierárquico e burocrático relacionado às mais variadas aspirações de grupos e classes sociais, como é o caso dos residentes, das comunidades locais, dos agentes econômicos e políticos. Não seria possível deixar de constar, em um primeiro momento, que as constituições federais foram poderosos meios para condicionar a autonomia municipal, uma vez que o repasse de recursos financeiros sempre esteve sob uma relação de dependência dos municípios em relação ao governo central.

Entre as constituições de 1934 e 1988, houve períodos de maior ou menor centralização do poder político, existindo mais emancipações distritais durante o período democrático e, contrariamente, restrição de autonomia aos poderes locais durante os governos militares e ditatoriais. A Tabela 2 possibilita essa constatação ao apresentar o número de municípios criados no Brasil, por período constitucional, desde 1891.

Tabela 2 – Criação de municípios no Brasil por intervalos constitucionais

INTERVALOS CONSTITUCIONAIS	CONSTITUIÇÃO VIGENTE	MUNICÍPIOS CRIADOS	CRESC. RELATIVO (%)	TOTAL AO FIM DO INTERVALO
1891 a 1934	1891 – Primeira República	475	53,9	1.356
1934 a 1937	1934 – Segunda República	81	6,0	1.437
1937 a 1946	1937 – Estado Novo	217	15,1	1.654
1946 a 1967	Constituição Democrática de 1946 – Estado Novo	2.235	135,1	3.889
1967 a 1969	1967 – Regime Militar	1	0,0	3.890
1969 a 1988	1969 – Regime Militar	233	6,0	4.123
1988 até hoje	1988 – Constituição Cidadã	1.447	35,1	5.570

Fonte: Atlas Brasil (PNUD, 2015 *apud* Nunes, 2017, p. 13).

Pelos dados apresentados na Tabela 2, é possível constatar um elevado número na criação de municípios até o ano de 1934 (crescimento relativo de 53,9%), efeito que pode estar relacionado com a convocação da Assembleia Constituinte, pelo então presidente Getúlio Vargas, tendo como resultado a Constituição de 1934, que reestabeleceu a autonomia dos municípios.

Por outro lado, contrariamente a esse crescimento, com o golpe de estado de 1937 e a transição para o Estado Novo, passa a prevalecer no Brasil o modelo centralizador de administração, refletindo em um crescimento relativo de apenas 15,1% na criação de municípios.

Ainda em relação à Tabela 2, o período compreendido entre os anos de 1946 e 1967 merece destaque, pois a Constituição de 1946 conferiu autonomia política, administrativa e financeira aos municípios, impulsionando o municipalismo no Brasil, cujo efeito se registra com o crescimento relativo de 135,1%. Sobre esses aspectos constitucionais, Nunes (2017, p. 13) pontua que

[...] no início da década de 1960, ainda sob a égide da Constituição de 1946, ocorreu um grande surto emancipacionista no Brasil, que resultou em um crescimento relativo de 42,9%, passando de 2.766 municípios em 1960 para 3.952 em 1970. Ocorre que a maior parte dessas emancipações ocorreu antes da chegada dos militares ao poder, que impuseram forte regulamentação às emancipações.

Por meio da Lei Complementar n. 1, de 09 de novembro de 1967, foram estabelecidos como requisitos mínimos para a criação de municípios a consulta prévia aos habitantes, renda pública e população. Assim, é possível constatar uma queda acentuada na trajetória observada até então de crescimento no número de municípios no Brasil, observando-se que esse índice não ultrapassou 6% até a vigência da Constituição de 1969.

O movimento de retomada da criação de municípios somente volta a ocorrer após os anos 1980, sendo destaque o período posterior a 1988, com a promulgação da Constituição Cidadã, enquadrando os municípios na condição de entes federativos, garantindo maior autonomia política com a auto-organização e a reafirmação de

governo próprio mediante voto popular, além da autonomia econômica com a transferência de impostos ao poder local.

Para Siqueira (2003), houve uma combinação de fatores político-institucionais que favoreceu a criação e a emancipação de municípios no Brasil. De um lado, o alcance de um novo status e a transferência significativa de recursos e, de outro, as regras em níveis estaduais criadas pelas assembleias legislativas, que acabaram facilitando as emancipações de distritos.

Como efeito desse processo de flexibilização que favoreceu a criação de novos municípios, algumas unidades da federação que já apresentavam um território bastante fragmentado tiveram uma elevação ainda maior no número de emancipações no período pós-1988, como foi o caso de Minas Gerais e São Paulo, na Região Sudeste, além de Rio Grande do Sul e Paraná, na Região Sul.

4 FORMAÇÃO TERRITORIAL, ECONÔMICA E SOCIAL DE PATOS DE MINAS: A TRAJETÓRIA ENTRE UM POVOADO E UM MUNICÍPIO

Patos de Minas, para chegar a esse status de município, atravessou percalços na história que se assemelham ao que foi comum na constituição de outras regiões administrativas do Brasil. De acordo com Oliveira Mello (1978), a origem do município pode ser narrada quando o território que, mais tarde, seria o município de Patos de Minas, teve requerimento de posse por Afonso Manoel Pereira, um viajante do caminho do Rio de Janeiro.

A cidade de Patos de Minas teve sua origem no século XVIII, em torno de uma fazenda de gado chamada "Os Patos", que pertencia ao capitão José de Souza Oliveira. A fazenda ficava próxima ao Rio Paranaíba, na região do sertão mineiro, e servia como ponto de pouso e abastecimento para viajantes que se deslocavam pela região.

A cidade de Patos de Minas era chamada de "Arraial de Santo Antônio dos Patos da Beira do Rio Paranaíba". Segundo Oliveira Mello (1978), essa nomenclatura está contida no mais antigo documento que se conhece sobre Patos de Minas, sendo o motivo do nome "Patos" atribuído à grande quantidade de animais dessa espécie, os palmípedes bravios, que povoavam as lagoas da região.

De acordo com Fonseca (1974), a Carta de Sesmaria é o mais antigo documento nos estudos e referências sobre a origem, a constituição e a localização das terras que atualmente fazem a composição do município de Patos de Minas, assim como se achavam no século XVIII.

A Tabela 3 apresenta a cronologia das denominações da cidade de Patos de Minas, desde sua origem, no ano de 1826, quando ainda era denominada "Os Patos".

Tabela 3 – Cronologia das denominações de Patos de Minas

1826	1828	1842	1866	1892	1944	1945
Os Patos	Santo Antônio da Beira do Rio Paranaíba	Santo Antônio dos Patos da Beira do Rio Paranaíba	Santo Antônio dos Patos	Patos	Guaratinga	Patos de Minas
Fazenda	Povoado	Distrito	Vila	Cidade	Cidade	Cidade

Fonte: Oliveira Mello, 2008, p. 94.

Mediante comprovação da inexistência de proprietários da terra, Dom José Luiz de Menezes Abranches Branco de Noronha, que era Conde de Valadares, Governador e Capitão-Geral da Capitania de Minas Gerais, concedeu a carta de uma sesmaria de três léguas em 29 de maio de 1770. Com tal doação, a ocupação das terras por homens brancos inicia-se concomitantemente à destruição de quilombos e à expulsão dos negros que ali habitavam. Segundo Silva (1990, p. 88),

A ocupação e colonização do Brasil baseou-se, fundamentalmente, na distribuição barata da terra e no acesso fácil ao trabalho compulsório, particularmente no período entre 1550 e 1750. A distribuição das terras foi feita conforme a tradição povoadora de Portugal, consolidada por dom Fernando I, em 1375, na Lei das Sesmarias, um típico instrumento criado para enfrentar a crise do século XIV e que serviu, e bem, para a ocupação das ilhas Atlânticas e para a colonização do Brasil.

No princípio dos anos 1800, surge o povoado de “Santana da Barra do Espírito Santo”, que ficou subordinado ao sítio denominado “Os Patos”. Ainda no ano de 1832, com a instalação do município de Araxá, o distrito de “Santo Antônio da Beira do Rio Paranaíba” passa a compor território araxaense. Já em 1842, com a criação do município de Patrocínio, emancipado por força da Lei Provincial n. 1.291 de 30 de outubro de 1866, o distrito de Santo Antônio da Beira do Rio Paranaíba foi incorporado ao território patrocínense.

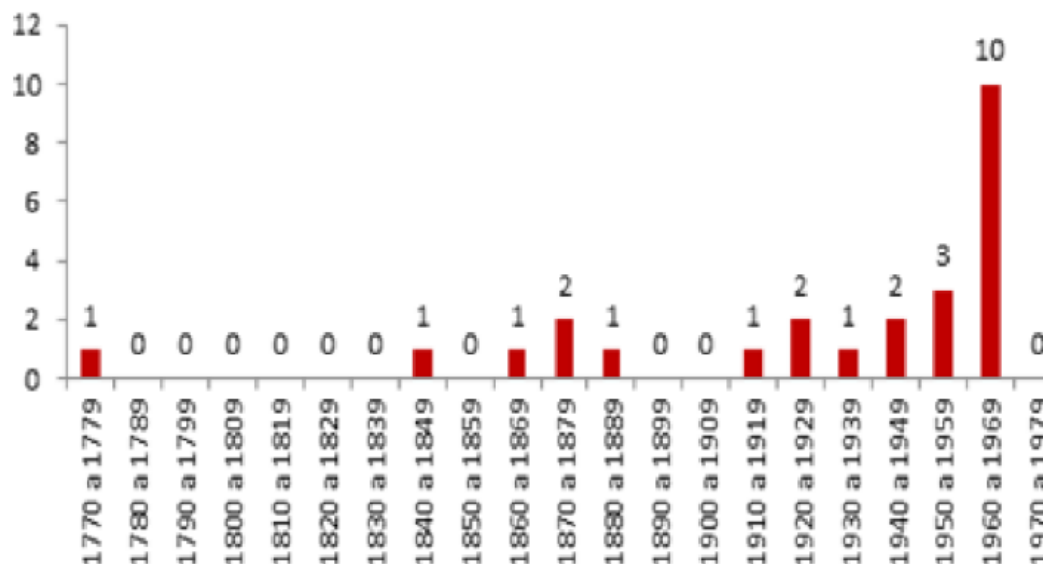
Em 25 de dezembro de 1856, com uma condição econômica favorável no Distrito, cuja balança comercial da Freguesia podia ser expressa com notável importação de cento e vinte contos de réis e exportação que somava duzentos contos de réis, anualmente, viu-se um ambiente propício para a formalização do pedido de elevação do distrito de “Santo Antônio dos Patos” à categoria de Vila.

De acordo com Fonseca (1974), o êxito somente se deu uma década depois da reivindicação, com a promulgação da carta emancipatória baseada na Lei n. 1.291 de 30 de outubro de 1866. A ordem do executivo da Província para a instalação da Vila se deu em 29 de fevereiro de 1868.

Com o tempo, o povoado que se formou ao redor da fazenda foi crescendo e se desenvolvendo, principalmente devido à chegada de novos colonos em busca de terras férteis e oportunidades econômicas na região. Nessa trajetória de progresso, em 1892 o povoado de Patos foi elevado à categoria de distrito e, em 1896, tornou-se município, desmembrando-se de Paracatu.

No Gráfico 1, é apresentada a evolução do quantitativo de distritos criados por década no estado de Minas Gerais, entre os anos de 1850 e 2021, sendo possível constatar os maiores números na década de 1960.

Gráfico 1 – Quantidade de Municípios Criados por Década



Fonte: Fundação João Pinheiro, 2021.

Para Fonseca (1974, p. 68), “somente a 18 de outubro de 1878, pela lei 2.460, era criada a Comarca de Santo Antônio dos Patos, composta dos termos de Santo Antônio dos Patos e Carmo do Paranaíba”. Já a elevação à condição de cidade ocorreu através da Lei n. 23, de 24 de maio de 1892, aprovada a “toque de caixa”, beneficiando todas as vilas sedes de comarcas.

Sobre a constituição do território patense na segunda metade do século XX, Oliveira Mello (1978, p. 87) pontua: que

Pela lei n. 2.764, de 30 de dezembro de 1962, o Município de Patos de Minas ficou constituído de cinco distritos, a saber: Patos de Minas (distrito sede, onde se encontram a cidade e alguns povoados e o maior de todos eles), Bom Sucesso de Patos, Chumbo, Major Porto e Santana de Patos. A lei acima mencionada desmembrou do Município de Patos de Minas os distritos de Lagoa Formosa e Guimarães, transformados, na época, em novos municípios.

Desde então, Patos de Minas vem crescendo e se desenvolvendo, passando a ser um importante centro urbano, econômico e cultural no interior de Minas Gerais, especialmente na região do Alto Paranaíba. A cidade ganha notoriedade por sua agricultura diversificada, com destaque para a produção de milho, feijão, café, leite e carne, além de ser um polo regional de comércio e serviços.

Foi devido a esse desenvolvimento da agricultura que a região onde se situa Patos de Minas passou a atrair um número crescente de imigrantes, principalmente italianos, portugueses e espanhóis, que contribuíram para a formação da cultura e da sociedade local. A economia da cidade também se diversificou com a produção de leite,

milho, feijão e outros produtos que viriam a se tornar importantes fontes de renda para a população e base da economia local.

No campo social, Patos de Minas se desenvolveu como uma sociedade marcada pela influência de uma elite rural formada por fazendeiros e proprietários de terras, que detinham o poder político e econômico. Abaixo da elite, havia uma classe média composta por profissionais liberais, comerciantes e funcionários públicos, seguida pela população rural e urbana de trabalhadores braçais e seus familiares.

Assim como em outras áreas que foram influenciadas pela colonização em Minas Gerais e no Brasil, a presença da escravidão durante o período da mineração e da expansão da agricultura também foi significativa na região do Alto Paranaíba, onde se situa a cidade de Patos de Minas. Com o fim do trabalho escravo, a mão de obra passou a ser predominantemente composta por trabalhadores livres, migrantes e imigrantes, que contribuíram para a diversificação étnica e cultural da região.

5 PATOS DE MINAS: DE POVOADO A MUNICÍPIO, DE MICRORREGIÃO A REGIÃO GEOGRÁFICA INTERMEDIÁRIA

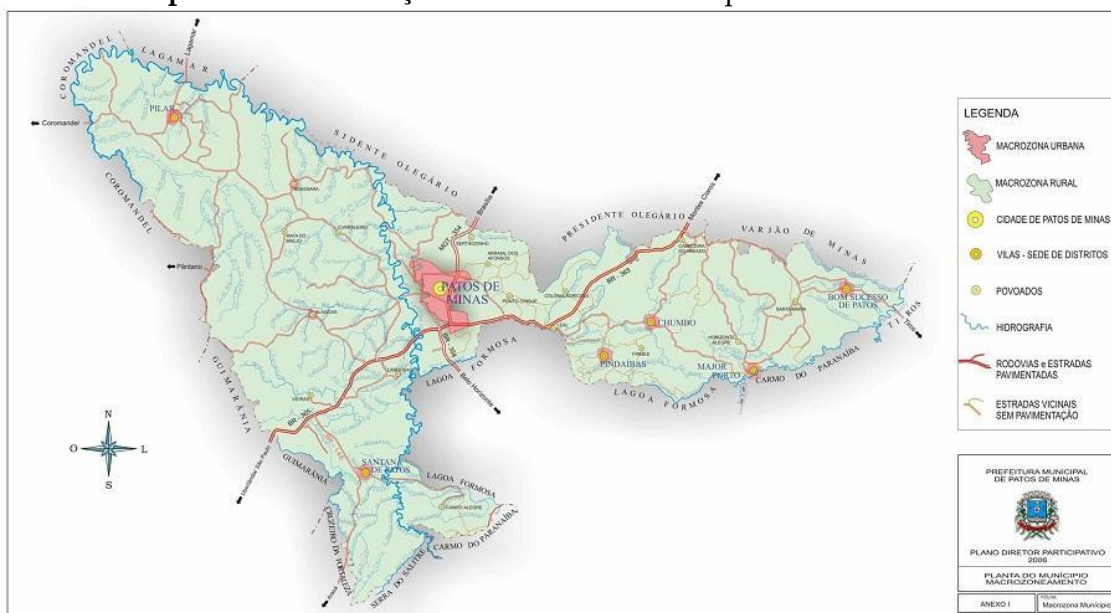
A cidade de Patos de Minas desempenha, atualmente, um papel importante no desenvolvimento regional, pois é considerada um polo econômico, educacional, cultural e de serviços que gera resultados não apenas em nível local, mas também na maior parte da região do Alto Paranaíba. Algumas das maneiras pelas quais Patos de Minas contribui para o desenvolvimento regional podem ser constatadas nas áreas de educação, saúde, cultura e lazer, além das já mencionadas agricultura, pecuária, mineração e serviços.

No tocante à educação, a cidade abriga diversas instituições de ensino superior que contribuem para a formação de mão de obra qualificada e para o desenvolvimento de pesquisas científicas e tecnológicas, beneficiando toda a região. Sobre a saúde, Patos de Minas possui uma infraestrutura que atende não apenas a população local, mas também os habitantes dos municípios vizinhos, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e da saúde da região.

Já em relação à cultura e ao lazer, a cidade oferece uma variedade de atividades culturais e de lazer, como eventos, festivais, teatros, tanto em espaços privados como em espaços públicos, contribuindo para o desenvolvimento cultural e turístico local e do Alto Paranaíba.

De acordo com o último censo do IBGE (2023), o Município de Patos de Minas ocupa uma área de 3.190,456 km². Possui uma população de 159.235 habitantes e a densidade demográfica é de 49,91 habitantes por quilômetro quadrado. Tanto a taxa de escolarização (6 a 14 anos), que é de 98,6%, como o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que é de 0,765, expressam resultados referentes ao ano de 2010. O Produto Interno Bruto (PIB/Per capta) referente ao ano de 2020 é de R\$ 35.161,35

O Mapa 3, extraído do Plano Diretor Participativo da Prefeitura de Patos de Minas (2006), apresenta as áreas com maior concentração urbana e rural, as vilas-sede de distritos e os povoados, além da hidrografia, rodovias e estradas.

Mapa 3 – Caracterização Territorial do Município de Patos de Minas

Fonte: Prefeitura do Município de Patos de Minas, 2006.

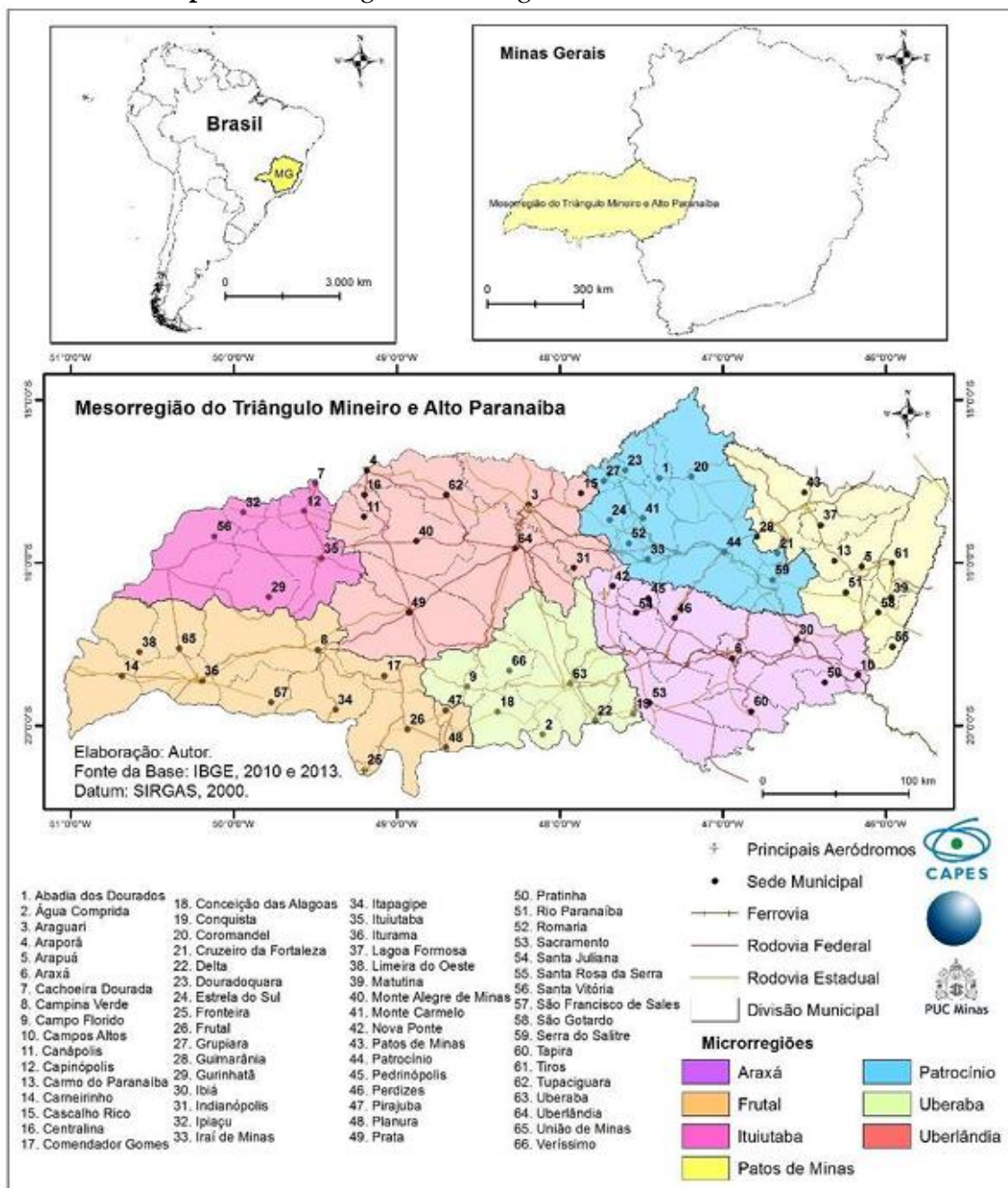
Conforme Santos e Alvim (2022), com o objetivo de prestar assistência no processo de gestão territorial aos governos dos estados e ao governo federal, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) delimitou, por meio de publicação no ano de 1990, várias regionalizações do território nacional em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas, cuja vigência prevaleceu até o ano de 2016. Assim, até esse período, existiam as mesorregiões e as microrregiões. Essa classificação era realizada pelo IBGE para fins estatísticos, estando afastadas as possibilidades de utilização destas demarcações territoriais como instituição política ou administrativa.

Uma mesorregião era uma subdivisão nos estados brasileiros que reunia diversos municípios de uma determinada área geográfica com características econômicas e sociais semelhantes. As mesorregiões, por sua vez, se subdividiam em microrregiões. O estado de Minas Gerais era formado por doze mesorregiões, que foram assim denominadas: Noroeste de Minas, Norte de Minas, Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Central Mineira, Metropolitana de Belo Horizonte, Vale do Rio Doce, Oeste de Minas, Sul e Sudoeste de Minas, Campo das Vertentes e Zona da Mata.

A Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba encontrava-se situada na porção oeste do estado de Minas Gerais, sendo formada por sete microrregiões, que eram: Araxá (MG), Frutal (MG), Ituiutaba (MG), Patos de Minas (MG), Patrocínio (MG), Uberaba (MG) e Uberlândia (MG). A microrregião de Patos de Minas (MG) era formada por dez municípios: Arapuá, Carmo do Paranaíba, Guimarânia, Lagoa Formosa, Matutina, Patos de Minas, Rio Paranaíba, Santa Rosa da Serra, São Gotardo e Tiros.

Para uma melhor compreensão sobre as mesorregiões e microrregiões definidas pelo IBGE em Minas Gerais, o Mapa 4 apresenta a localização do estado de Minas Gerais no espaço brasileiro, a delimitação territorial da Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba no estado de Minas Gerais e, destacada em cores, suas sete microrregiões com os sessenta e seis municípios que faziam a sua composição.

Mapa 4 – Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba



Fonte: Amaral; Alvim, 2022, p. 121

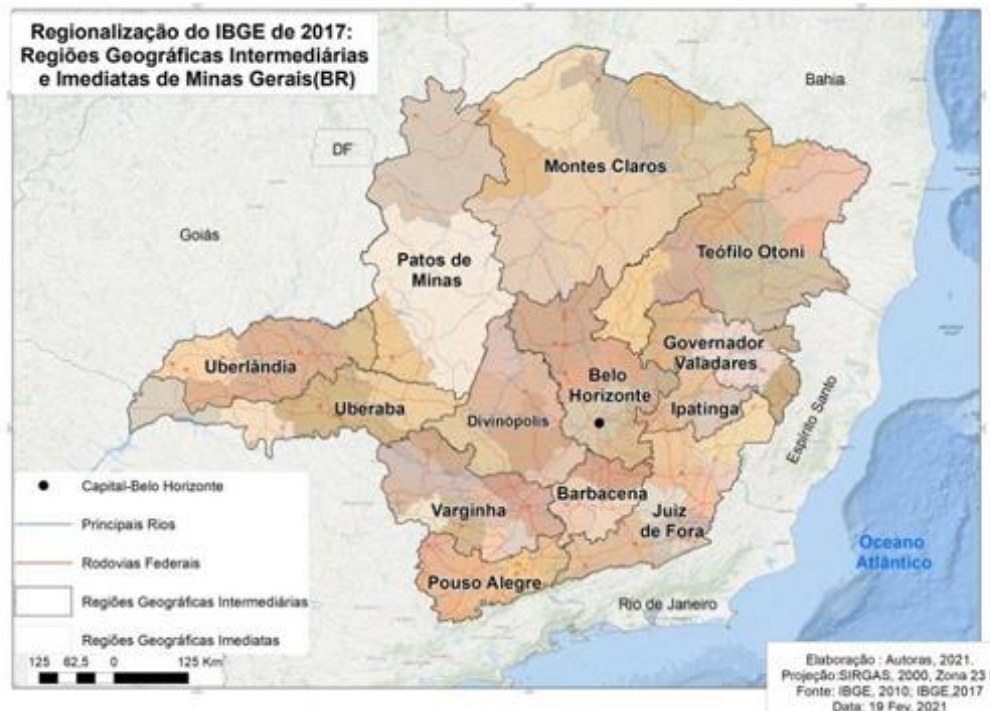
De acordo com Santos e Alvim (2022, p. 202),

Em 2017, o IBGE divulgou nova regionalização, desta vez, por regiões geográficas em substituição à antiga subdivisão do território brasileiro, concebida pelo mesmo órgão em 1990. Os municípios foram agregados em Regiões Geográficas Intermediárias e Regiões Geográficas Imediatas, as quais substituem, respectivamente, as Mesorregiões e Microrregiões.

Nesse sentido, a partir da nova regionalização realizada pelo IBGE em 2017, Patos de Minas passou a ser considerada uma das treze regiões geográficas

intermediárias de Minas Gerais. De acordo com a Fundação João Pinheiro (FJP, 2021), “A Região Geográfica Intermediária (RGInt) de Patos de Minas é composta por 34 municípios que, conjuntamente, ocupam a área territorial de 84.497,87 km², equivalente a 14,40% da área total de 586.783,23 km² do estado de Minas Gerais [...]”. As treze regiões geográficas intermediárias de Minas Gerais podem ser identificadas no Mapa 5.

Mapa 5 – Regiões Geográficas Intermediárias e Imediatas de Minas Gerais



Fonte: Santos; Alvim, 2022, p. 211.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), é considerado elemento principal de referência, nas regiões geográficas imediatas, a rede urbana e a satisfação das necessidades imediatas dos habitantes, como compras, trabalho, serviços privados e públicos, inclusive aqueles de saúde, educação, previdência e o judiciário. Nesse contexto, conforme postulam Santos e Alvim (2022, p. 202),

A mesorregião Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (66 municípios) foi subdividida em duas Regiões Geográficas Intermediárias: Uberlândia (24 municípios) e Uberaba (29 municípios) e sua porção leste, mais especificamente os municípios de Coromandel, Patrocínio, Guimarães, Cruzeiro da Fortaleza, Serra do Salitre, Rio Paranaíba, São Gotardo, Matutina, Arapuá, Carmo do Paranaíba, Tocantins, Lagoa Formosa e Patos de Minas passaram a integrar uma nova região, a Região Geográfica Intermediária de Patos de Minas.

As Regiões Geográficas Intermediárias são um polo de hierarquia superior diferenciado onde se desenvolvem as funções urbanas de maior complexidade, tendo o propósito de organização do território a partir da articulação com as regiões geográficas imediatas.

A mudança da compartimentação do território pelo IBGE, passando de Mesorregiões e Microrregiões para Regiões Geográficas, tem relação com a inclusão de polos e redes que promovem a reestruturação das delimitações geográficas, podendo algumas obterem mais destaques que outras.

6 A FORMAÇÃO SOCIAL E OS PROCESSOS INDUTORES DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Na geografia, as redes urbanas ganham relevância por causa da organização do território e em seu uso por agentes ligados ao planejamento urbano regional. De acordo com Santos e Alvim (2022, p. 217), “A definição da hierarquia da rede urbana brasileira, segundo o REGIC2, foi realizada tendo como base 5 níveis de centralidade, que também se subdividiram em 2 ou 3 níveis hierárquicos”.

A cidade de Patos de Minas passou a ser hierarquizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como “Capital Regional C”, estando nesta classificação com outras vinte e duas cidades, cujas medianas são de 250 mil habitantes.

Conforme apontam Amaral e Alvim (2022), no período de 1995 a 2000 a cidade de Patos de Minas, juntamente com Araguari, Ituiutaba e Uberaba respondiam por 21,91% dos imigrantes da então mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Já no período de 2005 a 2010, Patos de Minas juntamente com Uberaba e Ituiutaba foram responsáveis por 20,58% do total de imigrantes da já referida mesorregião. Esse movimento migratório evidencia uma contribuição significativa para o aumento do porte demográfico do município.

Em relação às movimentações de imigrantes, ainda cabe aqui discutir alguns conceitos. A migração, conforme afirma Sjaastad (1980, p. 121), pode ser vista como um “[...] mecanismo de equilíbrio de economias em transformação”. Também, a migração pode ser compreendida como uma mudança permanente ou semipermanente de residência (Lee, 1966) ou, ainda, segundo Golgher (2004, p. 7, *apud* Amaral; Alvim, 2022, p. 127), a migração “[...] grosso modo, [...] pode ser definida como uma mudança permanente de local de residência e [...] o migrante é o indivíduo que morava em um determinado município e atravessou uma fronteira deste município indo morar em outro destino”. Nesse sentido,

[...] a migração é um processo social que vai além dos mecanismos do mercado de trabalho, no plano econômico, e se insere em uma ampla mudança social, cultural e psicossocial, tanto individual, quanto coletiva, dentro do desenvolvimento da sociedade moderna. (Germani, 1974 *apud* Brito, 2009, p. 9)

Ainda em relação às questões migratórias, o que pode ter contribuído também para o crescimento e o desenvolvimento da cidade de Patos de Minas, além do seu posicionamento como polo regional, foi o seu fortalecimento econômico no setor de comércio e serviços, gerando novas oportunidades no mercado de trabalho.

Também, de forma complementar, pode-se afirmar que o setor agropecuário fomenta outros setores econômicos que, para Amaral e Alvim (2020, p. 133) “[...] tendem a melhorar a oferta de infraestrutura de transporte e comunicação, aumentando assim a interação espacial [...]”. Outra hipótese que pode justificar esse crescimento, e que é

consequência das variáveis anteriores, foram as oportunidades imobiliárias e de moradias populares de baixo custo, sendo uma consequência a ampliação e a criação de novos bairros.

Por fim, conforme afirmam Santos e Alvim (2022), a melhoria das condições das rodovias pode ser considerada um fator facilitador e estimulador do fluxo de bens, mercadorias e serviços. Assim como o Programa de Pavimentação de Ligações de Acesso aos Municípios (PROACESSO), que promoveu a pavimentação de rodovias estaduais e federais, outras ações otimizaram a acessibilidade entre os municípios e as regiões, proporcionando o aumento da competitividade da economia mineira. Nesse sentido, para Santos e Alvim (2022, p. 220),

Os eixos rodoviários são essenciais aos empreendimentos e equipamentos urbanos; afinal, permitem e/ou facilitam os fluxos de bens, mercados e pessoas a estes, tornando-os mais eficientes economicamente, afinal o deslocamento é custo. Nesse sentido, ao criar um empreendimento e/ou equipamento o investidor procura um local ótimo de instalação; os pontos de entroncamentos de rodovias, por exemplo, facilitam a chegada da matéria-prima ou consumidores de bens ou serviços e facilitam a distribuição e/ou escoamento de seus produtos acabados ou clientes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos propostos para a presente pesquisa foram alcançados, uma vez que foram realizados os estudos e aprofundamentos nas publicações sobre o desenvolvimento regional e temas correlatos, como a formação socioespacial e o desenvolvimento urbano. Sob essa perspectiva, foi possível analisar a origem de um município em sua contextualização histórica, social, política e econômica, com ênfase no município de Patos de Minas.

O estudo sobre o município de Patos de Minas permitiu variadas constatações, podendo-se destacar três delas de forma breve. Primeiramente, a de que as regiões possuem suas peculiaridades e se desenvolvem em conformidade com seus próprios contextos e dinâmicas sociais, políticas e econômicas, devendo, assim, haver a preponderância dos seus interesses e ações sobre quaisquer outras intenções. Depois, importa considerar o desenvolvimento de uma região como algo indissociável da identidade ou formação histórica, social e cultural dos povoados, das vilas, dos distritos e dos municípios que a integram, além das interações entre seus sujeitos sociais e políticos. Por fim, a presente pesquisa abriu lacunas que podem ser preenchidas com análises mais complexas e complementares, apontando possíveis intenções e caminhos que ainda podem ser trilhados.

Os estudos possibilitaram analisar e constatar que a formação social e econômica de Minas Gerais foi fortemente influenciada pela presença da escravidão de negros africanos, tendo essa mão de obra sido utilizada nas atividades da mineração, da agricultura e da pecuária. O aprofundamento bibliográfico durante esta pesquisa permitiu apurar que a sociedade mineira foi marcada por uma forte hierarquia social formada por mineradores ricos, proprietários de terras e comerciantes, detentores do poder político e econômico na região.

Os dados utilizados na pesquisa indicaram um elevado número na criação de municípios até o ano de 1934, com um crescimento relativo de 53,9%, sendo uma possível causa desse resultado a convocação da Assembleia Constituinte pelo então presidente Getúlio Vargas. É relevante destacar também que, contrariamente a esse crescimento, observou-se, com o golpe de estado de 1937 e a transição para o Estado Novo, a retomada do modelo centralizador de administração no Brasil, refletindo em um crescimento relativo de apenas 15,1% na criação de municípios.

Mais especificamente situado no Alto Paranaíba mineiro, o município de Patos de Minas teve sua origem no século XVIII, em torno de uma fazenda de gado chamada "Os Patos". A pesquisa mostrou que, devido à condição econômica favorável do distrito, no ano de 1856, na qual a balança comercial da Freguesia podia ser expressa com notável importação e exportação, o ambiente apresentava-se propício para a formalização do pedido de elevação do distrito de "Santo Antônio dos Patos" à categoria de Vila. Com o passar do tempo, o povoado que se formou ao redor da fazenda foi se desenvolvendo, principalmente devido à chegada de novos colonos em busca de terras férteis e oportunidades econômicas na região. Em 1892, o povoado de Patos foi elevado à categoria de distrito e, em 1896, tornou-se município.

O IBGE, ao promover as regionalizações do território nacional em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas, no ano de 1990, considerou que as mesorregiões eram uma subdivisão nos estados brasileiros que reunia diversos municípios de uma determinada área geográfica com características econômicas e sociais semelhantes. Até 2016, o estado de Minas Gerais era formado por doze mesorregiões. Mas, a partir da nova regionalização realizada pelo IBGE, em 2017, Patos de Minas passou a ser considerada uma das treze regiões geográficas intermediárias (RGIInt) de Minas Gerais, composta por 34 municípios. Segundo o IBGE, Patos de Minas passa a ser hierarquizada como "Capital Regional C", estando nesta classificação com outras vinte e duas cidades.

Este estudo indicou ainda que, entre tantos fatores, um dos que podem ter contribuído para o crescimento e o desenvolvimento de Patos de Minas, além do seu posicionamento como polo regional, foi o seu fortalecimento econômico no setor de comércio e serviços, gerando novas oportunidades no mercado de trabalho. A ampliação do comércio e dos serviços acabou por exigir investimentos e diversificação em infraestrutura, com mais destaque para transportes e comunicação, estimulando o fluxo de bens, mercadorias e serviços, além do surgimento de novos bairros e, dessa forma, o aquecimento do mercado imobiliário.

REFERÊNCIAS

AMARAL, João Benedito do; ALVIM, Ana Márcia Moreira. Análise da migração interna da Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba nos períodos 1995-2000 e 2005-2010. **Ensaio de Geografia**, Niterói, vol. 9, n. 19, p. 117-142, set.-dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensaios_posgeo/article/view/54680/33499.

BRITO, F. As Migrações Internas no Brasil: um ensaio sobre os desafios teóricos recentes. In: **VI Encontro Nacional sobre Migrações**, 6, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte, CEDEPLAR, 2009, p. 1-25. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/6EncNacSobreMigracoes/ST3/FaustoBrito.pdf>.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. O trabalho na colônia. *In*: LINHARES, Maria Yedda (orgs.). **História Geral do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier. 1990.

FONSECA, Geraldo. **Domínios de pecuniários e enxadachins**: história de Patos de Minas. Belo Horizonte: Gráfica Ingrabrás, 1974.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Região Geográfica Intermediária de Patos de Minas. **Informações Territoriais**, vol. 3, n. 20, out. 2021. Disponível em: https://fjp.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/27.10_Inf_CIT_20_2021.pdf.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**. Minas Gerais. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**: 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

LEE, E. S. Uma teoria sobre migração. 1966. *In*: MOURA, H. A. (orgs.). **Migrações Internas**: textos selecionados. Tomo.1..., Fortaleza: BNB-ETENE, 1980, pp. 89-114. NAÇÕES UNIDAS. *Methods of Measuring Internal Migration*. Nova York: U.N, 1970, p. 84. (Série Manuals on Methods of Estimating Population). Disponível em: http://www.un.org/esa/population/pubsarchive/migration_publications/UN_1970_Manual6.pdf.

LIMA JÚNIOR, Augusto de. **A capitania das Minas Gerais**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia / São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo. 1978.

NOVAIS, Fernando A. Condições da privacidade na colônia. *In*: SOUZA, Laura de Mello e (orgs.). **História da vida privada no Brasil**: cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NUNES, Marcos Antônio. Criação de Municípios no Brasil: motivações, vantagens e desvantagens. **Revista Espinhaço**, n. 6, 2017.

OLIVEIRA MELLO, Antônio de. **Patos de Minas**: minha cidade. Patos de Minas: Academia Patense de Letras/Prefeitura Municipal de Patos de Minas, 1978.

OLIVEIRA MELLO, Antônio de. **Patos de Minas, meu bem querer**. 3. ed. Patos de Minas: 2008. Prefeitura Municipal/SEMED.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PATOS DE MINAS. **Plano Diretor Participativo 2006 - Município de Patos de Minas**. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/3/35/Mapa_Munic%C3%ADpio_de_Patos_de_Minas.jpg.

SANTOS, M. G. A.; ALVIM, A. M. M. Comparação entre as regionalizações do IBGE de 1990 e 2017 em Minas Gerais: breves discussões. **Revista Geografia em Atos** (online), v. 6, n. 2, Ano 2022. p. 200-224. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/9084>.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Conquista e colonização da América Portuguesa: o Brasil Colônia (1500/1750). In: LINHARES, Maria Yedda (org.). **História Geral do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier. 1990.

SIQUEIRA, Cláudia Gomes. Surgimento de municípios nos 90: a influência da distribuição populacional e do novo arranjo político-institucional no processo emancipatório paulista. **III Encontro Nacional sobre Migrações**, UNICAMP, Campinas, 2003. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/eventos/transdisciplinar/mig_siqueira.pdf.

SJAASTAD, L. A. Os custos e os retornos da Migração.1962. In: MOURA, H.A. (orgs.). **Migrações internas**: textos selecionados. Tomo 1, Fortaleza: BNB-ETENE, 1980, p. 116-43.