

Organização:

Francisca Maria de Figueiredo Lima

Ligia Vanessa Penha Oliveira

Risoleta Viana de Freitas

Yasmine Nainne e Silva Cardoso

Interfaces *entre* Literatura *e* Ensino:

Reflexões teórico-críticas e
metodológicas




Editora
Uema



INTERFACES ENTRE LITERATURA E ENSINO: REFLEXÕES TEÓRICO-CRÍTICAS E METODOLÓGICAS

Organização:

**Francisca Maria de Figuêredo Lima
Ligia Vanessa Penha Oliveira
Risoleta Viana de Freitas
Yasmine Nainne e Silva Cardoso**



CONSELHO EDITORIAL

Prof.^a Jeanne Ferreira de Sousa da Silva
Editor responsável

Conselheiros:

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho
Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte
Cynthia Carvalho Martins
Eduardo Aurélio Barros Aguiar
Emanoel Cesar Pires de Assis
Emanoel Gomes de Moura
Fabíola Hesketh de Oliveira
Helciane de Fátima Abreu Araújo
Helidacy Maria Muniz Corrêa
Jackson Ronie Sá da Silva
José Roberto Pereira de Sousa
José Sampaio de Mattos Jr
Luiz Carlos Araújo dos Santos
Marcos Aurélio Saquet
Maria Medianeira de Souza
Maria Claudene Barros
Rosa Elizabeth Acevedo Marin
Wilma Peres Costa



Arte da capa

Oriel Wandrass Costa da Silva

Formatação e Diagramação

Ligia Vanessa Penha Oliveira
Oriel Wandrass Costa da Silva

I61 Interfaces entre literatura e ensino : reflexões teórico-críticas e metodológicas / Francisca Maria de Figuêredo Lima, Ligia Vanessa Penha Oliveira, Risoleta Viana de Freitas, Yasmine Nainne e Silva Cardoso (Org.). -- Maranhão: Editora UEMA, 2024.

135 p.; PDF
Inclui referências
ISBN: 978-85-8227-453-8 (*e-book*)

1. Literatura 2. Língua – estudo e ensino.
3. Linguística I. Título. II. Lima, Francisca Maria de Figuêredo III. Oliveira, Ligia Vanessa Penha IV. Freitas, Risoleta Viana de V. Cardoso, Yasmine Nainne e Silva VI. Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

CDD: 807

Arlete Ferreira da Silva / Bibliotecária - CRB 14º/1493

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
A HISTÓRIA DA CIRCULAÇÃO DAS TRADUÇÕES DE ALGUMAS PROSAS DE FICÇÃO FRANCESAS NO JORNAL OITOCENTISTA PUBLICADOR MARANHENSE DE SÃO LUÍS-MA	7
Antonia Pereira de Souza	
MULHERES QUE MORREM, MULHERES QUE MATAM: MORTE E RESISTÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM FEMININA NA TRAGÉDIA CLÁSSICA E NA MODERNIDADE	21
Eliane Batista	
DISCURSOS HETERONORMATIVOS EM LIVROS PARADIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	35
Fernando Lucas da Silva Gomes	
Jackson Ronie Sá-Silva	
“SE NÓS QUEIMAMOS, VOCÊ VAI QUEIMAR COM A GENTE”: O CONCEITO DE LUTA DE CLASSES NOS FILMES DE JOGOS VORAZES	48
Isabella Torres de Souza	
UM MODELO TEÓRICO/DIDÁTICO DO GÊNERO RESUMO ESCOLAR: FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	58
Jaqueline Elize Pereira Lima	
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer	
A LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XXI VERSUS A SOMBRA DE UMA HERANÇA ROMÂNTICA	73
Johnny Glaydson dos Santos Tavares	
A FORÇA DAS VIVÊNCIAS DE C. S. LEWIS EM SUAS OBRAS	93
Paula Costa dos Santos	
REFLEXOS DA SOCIEDADE POSITIVISTA BRASILEIRA NA OBRA <i>O ALIENISTA (1882)</i>, DE MACHADO DE ASSIS	105
Rodrigo Macedo da Silva	
Solange Santana Guimarães Morais	
PAULO LEMINSKI: O PERFIL DE UM POETA ENSAÍSTA	116
Ana Érica Reis da Silva Kühn	
AUTORES	131
ORGANIZADORAS	133

APRESENTAÇÃO

O Encontro Nacional de Estudos Linguísticos e Literários (ENAELL) é um evento realizado pelo Departamento de Letras, da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/Campus Caxias, no interior do estado, com o objetivo de reunir pesquisas e pesquisadores na área de Letras, em âmbito nacional, promovendo um encontro dialógico, assim como a troca de novas experiências e visões teórico-metodológicas entre os participantes.

Em sua quarta edição, no ano de 2023, o evento agregou em sua programação, o II Encontro Internacional de Pesquisa em Letras (ENIPEL), de modo que, vislumbrou-se a sua expansão e consolidação no que tange à promoção de eventos acadêmicos em nossa região. Com a temática geral “**Cultura, Linguagem e Sociedade: conexões e desdobramentos**”, o IV ENAELL e o II ENIPEL possibilitaram o entrecruzamento de estudos linguísticos e literários.

Nesta perspectiva, o E-book **Interfaces entre Literatura e Ensino: reflexões teórico-críticas e metodológicas**, contempla dez (10) pesquisas que desvelam discussões e facetas múltiplas acerca das intersecções e interconexões entre linguagem literatura, cultura e sociedade. O primeiro texto que compõe este volume é “A história da circulação das traduções de algumas prosas de ficção francesas no jornal oitocentista *Publicador Maranhense* de São Luis-MA”. Nesse, a articulista Antonia Pereira de Souza objetiva, através da tradução das prosas, conhecer a história do jornal *Publicador Maranhense* e da tradução no século XIX, bem como, narrar a história da circulação de algumas traduções francesas veiculadas no Folhetim do *Publicador Maranhense*. Para tanto, entrecruza reflexões pautadas na História Cultural, História da Literatura Brasileira, História da Leitura e História dos Jornais.

Em “Mulheres que morrem, mulheres que matam: morte e resistência na construção da personagem feminina na Tragédia Clássica e na Modernidade”, a autora Eliane Batista, ancorada nos estudos sobre as categorias Gênero e Crítica feminista, objetiva identificar a caracterização da personagem feminina na tragédia clássica, dado que, nesse período, a representação da mulher como sujeito era quase inexistente, uma vez que sua figura passava por um processo de exclusão e inferiorização, bem como morte. Assim sendo, como afirma a pesquisadora, pelo viés da crítica feminista, intenta-se a desconstrução de imagens estereotipadas cristalizadas ao longo do tempo, de modo a romper o modelo de representação da mulher até então.

Fernando Lucas da Silva Gomes e Jackson Ronie Sá-Silva, em “Discursos heteronormativos em livros paradidáticos dos anos iniciais no Ensino Fundamental,” buscam analisar discursos heteronormativos nos livros paradidáticos destinados ao público citado, de maneira que possam, também, compreender as proposições heteronormativas produzidas pelos autores dos livros paradidáticos; caracterizar a norma heterossexual inscrita nos livros paradidáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, embasados pelo pressuposto teórico dos Estudos Culturais em Educação, os resultados indicam que a norma heterossexual contida nos livros paradidáticos é expressada por meio das representações familiares, cores que estimulam a normalização, no reforço aos estereótipos de homens e mulheres e através das ilustrações de brinquedos com marcações distintas para cada gênero.

Em “Se nós queimamos, você vai queimar com a gente”: o conceito de luta de classes nos filmes de *Jogos Vorazes*” intitula o texto de Isabella Torres de Souza, que propõe uma discussão sobre esta intrigante saga cinematográfica por meio das lentes da crítica marxista, dando ênfase à luta de classes existente, analisando a sociedade de Panem como uma representação da nossa sociedade, com suas segregações e a latente necessidade de lutar contra estas. A pesquisa nos instiga a buscar novas perspectivas críticas neste distinto meio de comunicação em massa que é o cinema hollywoodiano, de modo que não seja visto apenas pela ótica da estética, mas como material para pesquisas sobre questões universais, como a crítica marxista e a luta de classes, dentro do enredo do corpus deste trabalho.

O trabalho de Jaqueline Elize Pereira Lima e Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, “Um modelo teórico/didático do gênero resumo escolar: ferramenta didática para o ensino da língua portuguesa”, é uma proposta de intervenção didática com enfoque no gênero textual resumo escolar, que evidencia as características sociocomunicativas, discursivas e linguístico-discursivas deste gênero textual em produções, tendo artigos de divulgação científica como os textos de origem. A pesquisa é embasada nos preceitos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, e na concepção de linguagem e de gêneros discursivos instituída pela perspectiva dialógica desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin.

Uma reflexão sobre o romantismo literário brasileiro é feita por Johnny Glaydson dos Santos Tavares, no capítulo intitulado “A literatura brasileira do século XXI versus a sombra de uma herança romântica”. Neste, o autor problematiza sobre as distorções de fatos históricos e anacronismos existentes na crítica e historiografia romântica, algo que frequentemente é visto em estudos das literaturas brasileiras na atualidade, quando se faz leituras do passado a partir de questões do presente. O texto tem como base principal os estudos de João Adolfo Hansen,

valendo-se também dos apontamentos teóricos de Antonio Candido (1995) e Ana Maria Leal Cardoso (2009).

O artigo intitulado “Estágio Supervisionado e formação de professores em contexto pós-pandemia: como ficam os currículos escolares?”, de autoria de Lílian Vitória Ribeiro da Costa e Shirlane Maria Batista da Silva Miranda apresenta os resultados obtidos durante um estágio supervisionado em contexto pós pandêmico. A pesquisa reflete acerca da educação e das dificuldades enfrentadas, durante e pós-pandemia, pelos professores e sobre a desigualdade social que se tornou evidente. Contribui para o currículo e formação de uma Educação Humanizada.

Em “A força das vivências de C.S. Lewis em suas obras”, Paula Costa dos Santos analisa a vida e obra do autor britânico C. S. Lewis, escritor bastante influente no século XX. O texto apresenta a relação do autor e seus escritos literários, mostrando a influência e o pensamento cristão de C. S. Lewis.

Rodrigo Macedo da Silva e Solange Santana Guimarães Morais no artigo “Reflexos da sociedade positivista brasileira na obra O alienista (1882), de Machado de Assis” apresentam uma abordagem histórica e reflexiva do conto “O Alienista”, de Machado de Assis. Abordando, também, a modernização social e científica no século XIX, fazendo uma reflexão da influência positivista de Auguste Comte na elite intelectual da época.

E, finalizando esta edição, Ana Érica Reis da Silva Kühn, por meio de pesquisa bibliográfica, realiza um mapeamento dos ensaios publicados de Paulo Leminski e, assim, delinea o perfil do escritor enquanto poeta e ensaísta. A autora intitula sua pesquisa “Paulo Leminski: o perfil de um poeta ensaísta” e reúne por meio dela ensaios publicados na imprensa de circulação nacional, nas revistas “nanicas” e nos livros que foram organizados pelo autor e por editoras.

Desejamos a todos uma leitura prazerosa e enriquecedora!

A HISTÓRIA DA CIRCULAÇÃO DAS TRADUÇÕES DE ALGUMAS PROSAS DE FICÇÃO FRANCESAS NO JORNAL OITOCENTISTA PUBLICADOR MARANHENSE DE SÃO LUÍS-MA

Antonia Pereira de Souza

Introdução

No século XIX, os jornais do Brasil veicularam uma grande quantidade de traduções de prosa de ficção. Essa prática foi observada no Rio de Janeiro e nas províncias, como a Paraíba e o Maranhão, conforme Socorro Barbosa (2007). Em São Luís o jornal *Publicador Maranhense* espalhou prosa de ficção, em sua maioria, traduzida, extraída de outros jornais brasileiros, portugueses, franceses e norte-americanos, pertencentes a nacionalidades diversas.

Os objetivos deste artigo são conhecer a história do jornal *Publicador Maranhense* e da tradução no século XIX, bem como, narrar a história da circulação de algumas traduções francesas veiculadas no Folhetim do *Publicador Maranhense*. No período compreendido entre 1842 e 1868, encontramos 22 prosas de ficção no Folhetim desse jornal. Trata-se de um estudo em fonte primária, visto que foram utilizados jornais; bem como bibliográfico, uma vez que foram também pesquisados livros, revistas, teses, dissertações e artigos, envolvendo os procedimentos qualitativos e crítico-analítico. A fundamentação teórica é pautada na História Cultural, História da Literatura Brasileira, História da Leitura e História dos Jornais. Antes, porém, faz-se necessário discorrer sobre tradução no século XIX.

Considerações a respeito das traduções no século XIX

No Maranhão, de acordo com Souza (2017), a grande presença de traduções de romances franceses publicados nos jornais, ou que foram anunciados nesses periódicos e circularam no suporte livro, somados aos aspectos históricos de São Luís ter sido fundada por franceses e a França ser o modelo cultural para o mundo, no século XIX, influenciavam os costumes da sociedade dessa província, conforme observamos nos constantes anúncios de produtos franceses como roupas, perfumes, chapéus, utensílios domésticos, e até livros no idioma original. Mesmo que alguns desses produtos destoassem do contexto maranhense, o importante era sentir-se na moda.

Veremos agora as considerações de Pietro de Castellamare (Joaquim Serra) a respeito de tradutores e de tradução, nesse contexto, expressas no artigo “‘Eloá’, tradução parafrástica de Flávio Reimar”, apregado na sessão *Revista Bibliográfica*, do jornal *Semanário*

Maranhense, de São Luís, em 12 de janeiro de 1868, n. 20. Em seguida, apresentaremos algumas definições de tradução, tradutor e traduzir veiculadas em dicionários, a fim de compreendermos melhor como a tradução era percebida por esses autores, ademais, ressaltaremos as semelhanças e as diferenças entre os conceitos expressos por estes e os mencionados por Castellamare.

Castellamare (Joaquim Serra) (1868) equipara o trabalho do tradutor com o do escritor; define-o como um artista que acompanha o raciocínio do autor, ao mesmo tempo em que se deleita com os escritos; além disso, precisa dominar os dois idiomas envolvidos no trabalho, assim a versão equivalerá à obra original. Nesta citação, o tradutor é denominado poeta porque o conceito foi elaborado tendo em vista a tradução do livro de poesias *Eloá*, de Vigny, por Flávio Reimar (Gentil Braga).

O bom tradutor é poeta com o poeta, com o poeta que ele verte; por isso que o acompanha em seus voos; também é artista como ele, porque esmera-se no valor da palavra e no colorido do dizer; é finalmente conhecedor dos segredos de duas línguas, por quanto não há particularidade do original; que na versão não tenha equivalente apropriado” (Castellamare (Joaquim Serra), *Semanário Maranhense*, 12, jan. 1868, n. 20, p. 2)¹.

No mesmo artigo de Castellamare (Joaquim Serra) (1868), verificamos que a tradução era compreendida como uma prática que viabilizava a posse e a imortalidade das obras, tanto no país de origem quanto no que a recebeu. Chegamos a essa conclusão, quando observamos a forma como o autor referiu-se à tradução de Reimar (Gentil Braga) da seguinte forma:

Esse nosso distinto comprovinciano merece os mais bem cabidos emboras, porque dotou a literatura brasileira com uma obra prima, que será imorredoura, como na literatura francesa há de ser o poema, que é hoje nosso [...]” (Castellamare (Joaquim Serra), *Semanário Maranhense*, 12 jan. 1868, n. 20, p. 3).

Castellamare (Joaquim Serra) (1868) expressou um conceito e uma classificação relevantes para tradução, visto que até então não tínhamos observado escritos a respeito dessa temática nos jornais maranhenses, pois estes se limitavam a deixar os tradutores anônimos ou

¹ O tradutor maranhense mais comentado nos livros e nos jornais é o jornalista e poeta Manoel Odorico Mendes (que não traduziu prosa de ficção para os periódicos), em vista de ter, “traduzindo Virgílio e Homero” (Castellamare (Joaquim Serra), *Semanário Maranhense*, 12 jan. 1868, n. 20, p. 2). O poeta nasceu em São Luís, em 24 de janeiro de 1799 e faleceu em Londres, em 17 de agosto de 1864.

com as iniciais e asteriscos, raramente os identificavam. O referido artigo, pode resumir a atmosfera que permeava os autores, tradutores e jornais no final do Primeiro Ciclo da Literatura no Maranhão. O ato de traduzir foi definido de duas formas: a literal e a parafrástica.

A tradução literal é um trabalho dos mais importantes na Literatura. Consiste em uma forma de transplante de um escrito para outro idioma, observando a flexibilidade, melodia, as particularidades e a energia do escrito: “[tradução é] transplantar para outra língua a flexibilidade do verso, o pitoresco o da imagem a energia da frase e a melodia da rima, é um trabalho de elevado quilate entre os mais importantes labores literários” (Castellamare (Joaquim Serra), *Semanário Maranhense*, 12 jan. 1868, n. 20, p. 2).

Quanto à tradução parafrástica, ocorre quando ideias esboçadas ou pouco desenvolvidas pelo autor são ampliadas pelo tradutor. É considerada boa, se permanecerem as características da obra original, consoante observamos neste trecho:

A tradução parafrástica ocorre quando [o tradutor] dando desenvolvimento a algumas ideias, apenas esboçadas pelo escritor francês, pôs em alto relevo muitas belezas, que apenas eram expressadas por meias tintas, como temas, que pediam desenvolvimento maior [...]. Esse modo de traduzir, a meu ver o melhor, quando é conservado tudo quanto caracteriza a obra que se traduz [...] (Castellamare (Joaquim Serra), *Semanário Maranhense*, 12 jan. 1868, n. 20, p. 2).

Castellamare (Joaquim Serra) (1868) não informou as fontes em que se baseou para escrever a respeito de tradução, mas, seu conceito de tradutor é semelhante ao propalado no dicionário de Raphael Bluteau, denominado *Vocabulário Português e Latino*, de 1721. Com a diferença de que este refere-se aos tradutores de gêneros diversos, a depender-se dos exemplos de obras traduzidas que cita. Nesse verbete, Bluteau (1721) exalta o tradutor, como um ser de imaginação fértil que domina os dois idiomas para dar nova vida ao autor. Ressalta ainda que o bom tradutor é fiel ao idioma que traduz e desse trabalho esmerado vem a credibilidade das traduções, como podemos verificar nesta citação:

TRADUTOR. O que traduz qualquer coisa de uma língua em outra. Não têm razão os que desprezam o trabalho de um bom tradutor. Parece estéril a pena, que na exposição de obras alheias se ocupa; mas não deixa de ser fecunda porque com ela o engenho do tradutor dá muito do seu na combinação de uma língua com outra, e é preciso que saiba igualmente bem dois idiomas, para em um deles dar ao autor uma nova vida. O Italiano chama o tradutor, traidor, *Traduttore*, *Traditore*, mas o tradutor fiel não é traidor, a muitas nações dá em cada palavra provas autênticas de sua fidelidade. Se as traduções não dessem crédito, pouco se teria acreditado no Doutor Máximo, o intérprete das *Bíblías*,

e Oráculos das Escrituras Sagradas, São Jerônimo. Por ventura correu perigo a fama do Príncipe da Eloquência romana Cícero, quando se aplicou a traduzir as orações de Eschines e Demóstenes, ou perdeu o seu lustre o engenho de Terêncio que, em seis das suas comédias, foi tradutor de Apollodoro e Menandro [...] (Bluteau, 1721, p. 234, grifo nosso).

Bluteau (1721, p. 233-234) referiu-se ao termo tradução, como “versão ou declaração de um livro, discurso, papel etc. de um idioma em outro. As boas traduções não se fazem palavra por palavra, mas por equivalências, interpretações”; e traduzir, seria “verter ou converter”. O que este considera como boa tradução, assemelha-se à tradução parafrástica, expressa por Castellamare (Joaquim Serra) (1868).

Os dicionários do século XIX² que também apresentaram os verbetes tradução, tradutor, traduzir, expressaram sucintamente esses termos, entre eles encontramos o *Dicionário da língua portuguesa*, de Antônio Moraes Silva, que praticamente as resume em versão, trasladador e transferir, conforme esta citação:

TRADUÇÃO, s. f. Versão de uma linguagem em outra, transladação. Obra traduzida.
 TRADUTOR, s. m. O que traduz. Traslador.
 TRADUZIR, v. at. Verter as palavras de uma língua, exprimindo em outra o seu sentido. Transferir, transformar (Silva, 1813, p. 792)

O outro dicionário oitocentista que definiu os referidos termos foi o *Dicionário da língua brasileira*, de Luís Maria da Silva Pinto, como podemos observar a seguir:

Tradução, s. f. Traduções no plural. Versão de uma para outra língua. A obra que se traduz.
Tradutor, s. m. Que traduz.
Traduzir, v. a. Verter de uma língua em outra. Fig. Transformar, mover (Silva Pinto, 1832, p. 1057, grifo nosso)

As traduções veiculadas nos jornais maranhenses, em sua maioria são anônimas. O motivo para esse comportamento, de acordo com Brito Broca (1979), seria porque, no século XIX, muitos dos tradutores eram considerados escritores de menor categoria literária, que não dominavam ainda a produção de romances, apenas iniciada no Brasil, por isso se contentavam em traduzi-los:

² Tanto os dicionários do século XIX, que nos referimos neste artigo, quanto o de Bluteau, encontram-se disponíveis no site da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin: <http://dicionarios.bbm.usp.br/>.

Como aqui as condições da nossa novelística, ainda incipiente, não permitissem uma grande floração de escritores a explorar o gênero — embora a influência a mesma se fizesse sentir nas figuras mais representativas do nosso romance romântico — era natural que muitos escritores de menos categoria literária se aplicassem em traduzir as produções estrangeiras para atender ao interesse público (Broca, 1979, p. 175).

A circulação da prosa de ficção nos jornais maranhenses começou com a tradução de escritos estrangeiros, no jornal *Crônica Maranhense*, de São Luís, que circulou de 1º de janeiro de 1838 a 24 de março de 1841. Para este artigo, como já foi mencionado, nos ateremos às traduções de obras francesas publicadas no *Publicador Maranhense*.

As obras francesas foram bem acolhidas no Folhetim do *Publicador Maranhense*. Da mesma forma, ocorreu em muitos jornais do Maranhão, da Corte e de outras províncias do Brasil. Segundo Yasmin Nadaf (2002), a grande aceitação do folhetim, no Brasil, foi em consequência da reestruturação da imprensa nacional, que pretendia fugir de questões políticas e doutrinárias, após a maioridade de D. Pedro II; e como o Brasil passou a acusar Portugal pelo atraso em que vivia, consumia os produtos franceses, em vista de considerar a França como um símbolo de “progresso e modernidade”.

História do jornal *Publicador Maranhense*

O *Publicador Maranhense* declarava-se como apartidário, apesar disso, Joaquim Serra (2001, p. 29) mencionou que esse jornal era um “órgão oficial”. Começou a circular no dia 9 de julho de 1842 e continuou até 1885.

Inicialmente o periódico era dividido em quatro colunas, com um aspecto rarefeito, mas chegou a ter cinco e seis, tornando-se denso, de escrita compacta, dificultando o acesso às informações, sobretudo no corpo do periódico. Quanto ao rodapé, continuava separado, mas com a fonte menor do que quando tinha menos colunas, o que dificulta a leitura desses escritos.

Circulava duas vezes por semana, quando foi lançado, em seguida três vezes, e, a partir de 2 de janeiro de 1856, passou a ser o segundo jornal diário, no Maranhão; o primeiro foi *O Progresso*, em 1847.

No início, o *Publicador* era de Ignácio José Ferreira e Cândido Mendes, mas na segunda edição, a sociedade já havia se desfeito, ficando apenas Ignácio José como proprietário. Cândido Mendes deixou também a função de redator, então Ignácio José contratou João Lisboa como um dos redatores, cargo que ocupou de 1842 até 1855. A partir de 1856, o jornal possuiu diversos redatores, como: Frederico José Correia (em 1856), Sotero dos Reis (de 1856 a 1861),

Temístocles Aranha (de 1861 a 1863), Ovídio da Gama Lobo (de 1863 a 1864), Antônio Henriques Leal (em 1864), Felipe Franco de Sá (1865), finalmente, em 1866 passou a ser redigido pela Secretaria do Governo.

As publicações das traduções de prosas de ficção francesas no *Publicador Maranhense*

O Publicador Maranhense iniciou a publicação de traduções de obras francesas no primeiro exemplar, com o folhetim *O rei de ouros*, romance do escritor francês Eugène Scribe, cujo início da propalação iniciou-se no *Jornal Maranhense*, também de Ignácio José Ferreira. Situação rara nas publicações da prosa de ficção nos jornais, visto que, nesta pesquisa observamos a interrupção dessas publicações, quando os jornais paravam de funcionar, mesmo que os mesmos proprietários iniciassem outro jornal em seguida, como aconteceu com os jornais da Associação Literária Maranhense, por exemplo.

Em seguida veremos imagens do romance *O rei de ouros*, nos dois suportes em que foi veiculado. Em ambos, o romance circulou no Folhetim, espaço inferior das páginas, separados por fios grossos na parte superior e finos na divisão das linhas. No *Jornal Maranhense*, em três colunas e no *Publicador Maranhense*, em quatro colunas.

Figura 1 - O rei de ouros no Jornal Maranhense (24 jun. 1842, n. 98)



Fonte: <http://www.memoria.bn.br/>

Figura 2 - O rei de ouros no Jornal Maranhense (24 jun. 1842, n. 98 - Recorte)



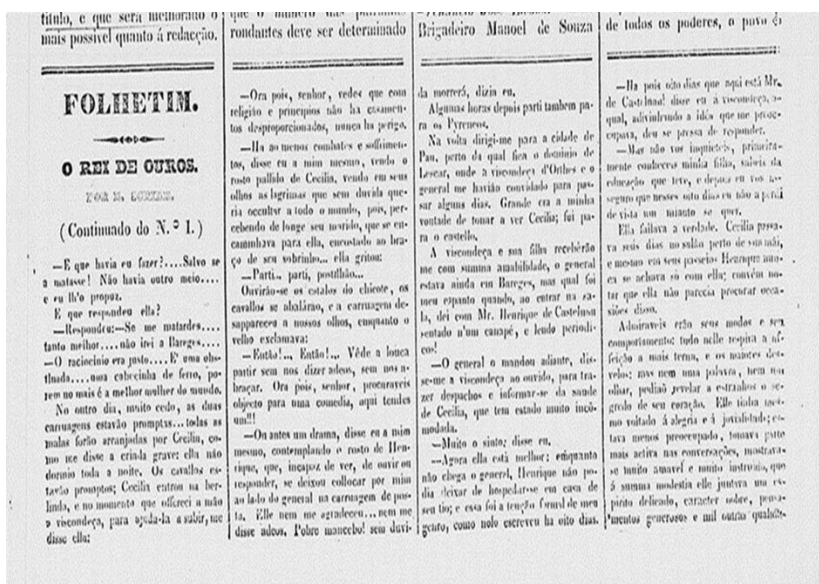
Fonte: <http://www.memoria.bn.br/>

Figura 3 - O rei de ouros no Publicador Maranhense (14 jul. 1842, n. 2)



Fonte: http://www.memoria.bn.br/

Figura 4 - O rei de ouros no Publicador Maranhense (14 jul. 1842, n. 2 -Recorte)



Fonte: http://www.memoria.bn.br/

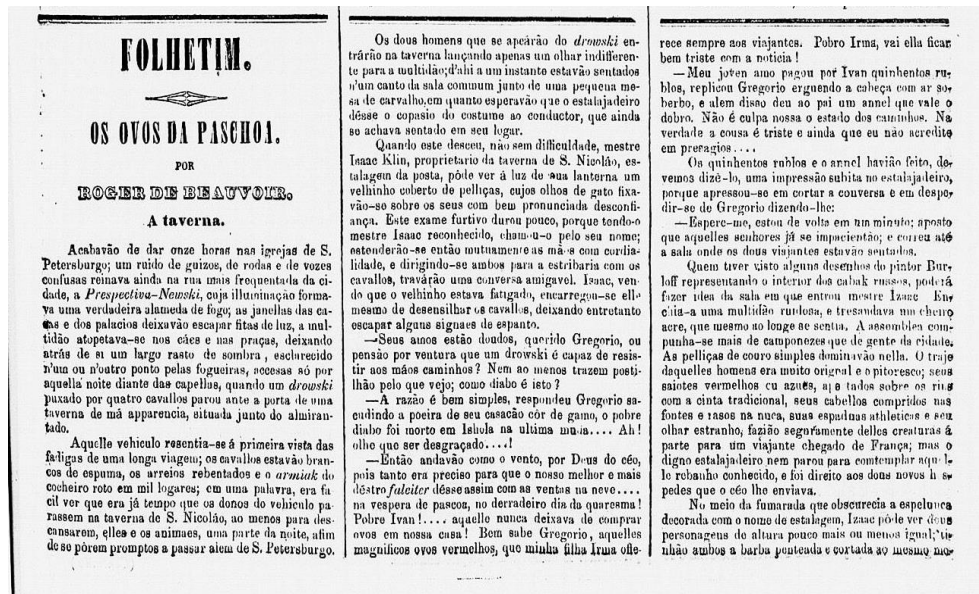
Entre os romances franceses que preencheram o *Folhetim do Publicador Maranhense* encontram-se: *Tereza, história de ontem*, de Ernesto Daudet (1837-1921), formado por 32 capítulos, que circularam de 6 de abril, n. 77 a 18 de maio de 1864, n. 112 (há muitos exemplares mutilados), com interrupções de até onze dias, nos quais publicavam a série de cartas denominada “Carta humorístico-crítico-noticiosa de um galhofeiro a um matuto”, de Abondio, ou não aparecia essa coluna; *Pimpona e Mimosa*, do escritor francês Ed. Coppin, pôde ser lido a partir de 11 de março de 1857, n. 57 até no n. 84, de 15 de abril de 1857 (há exemplares mutilados); *Os ovos da Páscoa*, do romancista e dramaturgo Roger de Beauvoir (Eugène Auguste Roger de Bully) (1806-1866), romance formado por 12 capítulos, extraído do *Correio Mercantil*, da Bahia, começou a circular, em 20 de abril de 1857, n. 88 e foi concluído, em 22 de maio de 1857, n. 115. No primeiro dia de publicação, o redator referiu-se a este romance como uma obra interessante e curiosa, assim como *Pimpona e Mimosa*:

Principiamos hoje a publicar um novo e interessante folhetim, intitulado — *Os ovos da Páscoa*.

Chamamos a atenção dos leitores para este curioso romance, que não é inferior em interesse a — *Pimpona e Mimosa* —, cuja publicação terminamos no n° 84, desta folha; e esperamos que não lhes agradará menos (*Publicador Maranhense*, 20 abr. 1857, n° 88, p. 2).

Desses romances, recuperamos apenas *Os ovos da Páscoa*, uma obra de 94 páginas, lançada em 1856, em Paris. Existe atualmente uma edição online, de 1862, no Google Books. Não encontramos traduções para o português no suporte livro. No Brasil, esse escrito teve circulação aparentemente restrita aos jornais da Bahia e do Maranhão. A pesquisa de recuperação de obras, para este artigo, foi realizada em bibliotecas digitais, como Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, Gallica: Biblioteca Nacional da França, Biblioteca Digital Trapalanda (da Argentina), Brasileira, Biblioteca Nacional da Espanha, Biblioteca Nacional Digital de Portugal; sites de venda de livros; Google; *Jornal do Comércio* (do Rio de Janeiro) e *Diário do Rio de Janeiro*. A imagem a seguir mostra *Os ovos da Páscoa* no suporte jornal:

Figura 5 - Romance *Os ovos da Páscoa* no *Publicador Maranhense* (20 abr. 1857, n. 88)



Fonte: <http://www.memoria.bn.br/>

O Corcunda, romance de Paul Féval, circulou no Folhetim do *Publicador Maranhense*, por um longo período, com início em 9 de agosto de 1858, n. 157 e chegou até o início de 1859, com a última veiculação, no dia 28 de fevereiro de 1859, n. 47, já na sexta e última parte, exibindo e expressão “Continua”, no entanto, as cópias do jornal só existem a partir da edição n. 98, já sem o romance, que provavelmente fora concluído nos exemplares faltosos. Não encontramos edições do século XIX, dessa obra, mas em um levantamento feito no site de venda de livros Estante Virtual, constatamos que ele foi editado, no Brasil, até a década de 1990. A tradução exibida no *Publicador Maranhense* foi transcrita do *Mercantil*. Fonte revelada pelo editor numa nota que acompanhou o primeiro capítulo: “Chamamos atenção do leitor para este interessante e variado folhetim, que começamos a transcrever do *Mercantil*, por ser um dos melhores que tem saído da elegante pena de Paul Féval (Da Redação)” (*Publicador Maranhense*, 9 ago. 1858, n. 177). Em 1864, esse romance foi lançado em São Luís, no suporte livro, conforme anúncios publicados também no *Publicador Maranhense*, de acordo com Souza (2017).

No exemplar 2, de 1861, encontramos a continuação do folhetim *Leonor de Montefeltro*, que teria iniciado no 1, uma vez que existe esta informação na segunda edição. O escrito circulou até o dia 18 de janeiro de 1861, n. 15; nesse dia constava a expressão “Continua”, mas o romance não voltou mais, parou de circular no capítulo 11. O jornal passou alguns dias sem o *Folhetim* e, em 26 de janeiro n. 22, começou uma nova obra denominada *A pulseira de coral*.

Nem o nome do autor, nem a fonte de *Leonor de Montefeltro* encontramos no *Publicador*, percebemos apenas que o escrito tratava de fatos históricos da Itália e da França; conquanto, em uma busca nos jornais do Rio de Janeiro, descobrimos que *Leonor de Montefeltro* foi publicado no *Diário do Rio de Janeiro*, em 1840. Neste periódico, que denominava *Folhetim de Apêndice*³, constava como autor do romance o escritor francês Alph Royer (1803-1875). No periódico carioca, a obra circulou completa, em onze capítulos (com interrupções), que foram veiculados de 9 de março de 1840, n. 56 a 18 de abril de 1840, n. 88. Porém, a obra não foi recuperada no suporte livro, nem há informações de que ela tenha circulado desta forma.

No dia 13 de agosto de 1863, n. 182, no *Publicador Maranhense* começou a circular *A velhice de Camões, novela histórica*, do escritor francês Gabriel de La Landelle (1812-1886). A obra foi extraída do *Jornal do Comércio*, do Rio de Janeiro. Nesse dia, os editores informaram a novidade no jornal, e classificaram o escrito como romance, ao contrário do que faziam todos os dias de circulação deste, que no *Folhetim* foi classificado como *novela histórica*. Esse aspecto reforça a indefinição dos gêneros nesse período, pois até as pessoas mais envolvidas com a Literatura demonstravam insegurança ao nomear seus gêneros: “Folhetim – Princípios hoje a publicação de um interessante romance – *A velhice de Camões* – extraído do *Jornal do Comércio*, do Rio” (*Publicador Maranhense*, 13 ago. 1863, p. 2). A história continuou até o dia 6 de outubro de 1864, n. 225. Existe uma tradução e edição portuguesa dessa obra, de 1860, feita por João Luís Rodrigues Trigueiros.

Circularam ainda no *Publicador Maranhense* os romances franceses *Cláudio Gueux*, de Victor Hugo, na versão de Emílio Barbosa, em 1863; *As primas de Satanaz*, de Jules de Saint-Félix (1805-1874), em 1866 e 1867; e *Um amor maldito*, de Xavier de Montépin (1823-1902), que circulou entre novembro de 1863 e fevereiro de 1864. Esta obra foi lançada em 1861, em Paris, no suporte livro, em dois volumes, conforme os exemplares existentes na Gallica.

As obras francesas, veiculadas no *Publicador Maranhense*, chegaram ao Maranhão também através do *Jornal Comércio do Porto*, de Portugal, do qual foi transcrito, por exemplo, com início em 8 de outubro de 1860, n. 228 e término em 17 de outubro do mesmo ano, n. 236, o folhetim *Os dramas do mar: Bontekoe*, cujo anonimato do autor, bem como da fonte, permaneceu até o último capítulo, após o qual se informou que a obra foi escrita por Alexandre

³ O *Diário do Rio de Janeiro* mudou o nome de seu rodapé de *Apêndice* para *Folhetim*, a fim de não contrariar o *Jornal do Comércio* que defendia esta nomenclatura para aquele espaço, como observamos nesta informação veiculada no início do primeiro dia em que o *Diário* empregou o novo termo: “**Folhetim**. A palavra folhetim, adaptada pelo *Jornal do Comércio* para dar ideia dos artigos de recreio que os franceses chamam *feuilleton*, está geralmente recebida, nós para não contrariar o uso, substituímos o nosso *Apêndice* pelo *Folhetim* (*Diário do Rio de Janeiro*, 12, fev. 1841, n. 55, p. 1).

Dumas, não obstante sem a informação pai ou filho. Como ambos escreviam nesse período, não precisamos o autor, apenas com essa informação. Consoante pesquisa que realizamos na Gallica, descobrimos que a tradução veiculada no jornal do Maranhão foi a apropriação de uma das histórias que formavam a obra “Les drames de la mer” escrita por Alexandre Dumas, pai (1802-1870), da qual existe uma edição de 1881.

Como a veiculação de obras francesas foi intensa, no *Publicador Maranhense*, elaboramos um quadro com os títulos, os anos de circulação e as fontes (quando possível) de algumas que circularam no *Folhetim* desse periódico, incluindo as publicações que anteriormente tiveram suas histórias de circulação e apropriação contadas neste capítulo. Encontramos obras de escritores famosos como Alexandre Dumas, pai (1802-1870), Alexandre Dumas, filho (1824-1895), Paul Féval (1816-1887), Victor Hugo (1802-1885) e Xavier de Montépin (1823-1902); bem como de outros que, aparentemente, não tiveram tanta notoriedade, mas, escrevendo muito ou pouco, estes autores compartilhavam, nos jornais oitocentistas, o mesmo espaço com os escritores renomados, incluindo-se, portanto na história de leitura da França, de Portugal e do Brasil, semelhante aos autores canônicos; dessa forma, chegaram ao Rio de Janeiro e também às províncias como o Maranhão e Bahia, por exemplo. Segue o quadro mencionado:

Quadro 1 - Algumas traduções de obras francesas em prosa de ficção que circularam no Folhetim do *Publicador Maranhense*

Título/fonte	Autor	Circulação no Publicador Maranhense (ano)
O rei de ouros	<u>Eugène Scribe</u>	1842
História das revoluções de <u>Pirmasentz</u> , cidade de 78 casas	<u>Alph Karr</u>	1844
Branca de <u>Beaulieu</u>	Alexandre Dumas, pai	1853
A Moeda furada	<u>Philibert Audebrand</u>	1856
Romances para senhoras: Como é que se ama	Estevão <u>Enault</u>	1856
O último dia de um carrasco (<i>Jornal dos Tipógrafos</i>)	Alfredo de <u>Bougy</u>	1856
Leitura para Senhoras: as legendas da roca e do espelho	<u>Pitre Chevalier</u>	1856
Pimpona e Mimosa	Ed. <u>Coppin</u>	1857
Os ovos da páscoa (<i>Correio Mercantil</i> - BA)	Roger de Beauvoir	1857
O Corcunda (<i>Mercantil</i>)	Paul <u>Féval</u>	1858-1859
O assassinato de <u>Fualdés</u> (<i>Correio da Tarde</i>)	Horácio <u>Raïsson</u>	1858

Os dramas do mar: <u>Bontekoe</u> (<i>Comércio do Porto</i>)	Alexandre Dumas, pai	1860
Leonor de <u>Montefeltro</u>	<u>Alph Rover</u>	1861
A pulseira de Coral (<i>Política Liberal</i> , de Lisboa)	(Louis) <u>Amedée Achard</u>	1861
Tereza, história de ontem	Ernest <u>Daudet</u>	1861
A Velhice de Camões - novela histórica (<i>Jornal do Comércio</i> - RJ)	Gabriel de La <u>Landelle</u>	1863
Cláudio <u>Gueux</u> – versão de Emílio Barbosa	Victor Hugo	1863
Um amor maldito	Xavier de <u>Montépin</u>	1863 - 1864
Tereza, história de ontem	Ernesto <u>Daudet</u>	1864
As primas de Satanás	Jules de Saint-Félix	1866
Uma noite de Young	(<u>Philibert</u>) <u>Audebrand</u>	1867

Fonte: Tese *A prosa de ficção nos jornais do Maranhão Oitocentistas*

Considerações finais

Conforme observamos nos escritos e no quadro anterior, as obras francesas foram bem acolhidas no *Folhetim* do *Publicador Maranhense*. Da mesma forma, ocorreu em muitos jornais do Maranhão, da Corte e de outras províncias do Brasil. Segundo Nadaf (2002), a grande aceitação do folhetim, no Brasil, foi em consequência da reestruturação da imprensa nacional, que pretendia fugir de questões políticas e doutrinárias, após a maioridade de D. Pedro II; e como o Brasil passou a acusar Portugal pelo atraso em que vivia, consumia os produtos franceses, em vista de considerar a França como um símbolo de “progresso e modernidade”:

Referências

Bluteau, Raphael. **Vocabulário português & latino**: áulico, anatômico, arquitetônico [...]. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712 -1728. 8 v. Disponível em: <<http://dicionarios.bbm.usp.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

Broca, Brito. **Românticos, pré-românticos, ultrarromânticos**: vida literária e romantismo brasileiro. São Paulo: Estética, 1879.

Nadaf, Iasmin Jamil. **Rodapé das miscelâneas**: o folhetim nos jornais de Mato Grosso (séculos XIX e XX). São Paulo: Viveiros de Castro, 2002.

Silva, Antônio Moraes. **Dicionário da língua portuguesa**. Lisboa: Tipografia Lacerdina, 1813. Disponível em: <<http://dicionarios.bbm.usp.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

Silva Pinto, Luís Maria da. **Dicionário da Língua Brasileira**. Ouro Preto: Tipografia de Silva, 1832. Disponível em: <<http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/edicao/3>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

Souza, Antonia Pereira de. **A prosa de ficção nos jornais do Maranhão oitocentista**. 2017, 332 f. Tese (Doutorado em Letras – Literatura e Cultura) — UFPB, João Pessoa, 2017.

Jornais

Publicador Maranhense: Folha Oficial, Política, Literária e Comercial. São Luís: 1842-1868.

Jornal Maranhense. São Luís: 1841-1843.

MULHERES QUE MORREM, MULHERES QUE MATAM: MORTE E RESISTÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM FEMININA NA TRAGÉDIA CLÁSSICA E NA MODERNIDADE

Eliane Batista

Introdução

A arte literária, desde sempre, está intimamente atrelada à história da humanidade, refletindo todas as suas aspirações, inquietações e conflitos diante do estupendo mistério que é a vida. E nessa trajetória de nossa existência, vários são os obstáculos que nos são impostos para que consigamos sobreviver. Ao atentarmos para a origem desse verbo, veremos que ele possui suas raízes no Latim, *supervivere* (Faria, 1994) e que é composto pela junção da preposição *super* (acima de, sobre) e do verbo *vivere* (viver). Sobreviver é, pois, um ato de resistência, de não sucumbir diante de uma situação extrema. Numa sociedade como a nossa, sempre pautada pela tensão entre dois polos representados, na maioria das vezes, por grupos de pessoas que, de um lado, oprimem, sendo dotadas de privilégios, e, de outro, os grupos oprimidos, os marginalizados que lutam contra essa situação de dominação, destacamos a luta das mulheres pelo direito de existir, de sobreviver, enquanto sujeitos construtores de sua história.

De acordo com Reis (1992), a literatura (como as demais artes), historicamente, tem sido um veículo eficaz de transmissão de cultura, acabando por ser uma das grandes instituições que reforçam as fronteiras culturais e barreiras sociais, estabelecendo critérios e recalques no interior da sociedade. Segundo o autor, se atentarmos para as obras canônicas da literatura ocidental, perceberemos de imediato a exclusão de diversos grupos sociais, étnicos e sexuais do cânon literário.

Entre as obras-primas que compõem o acervo literário da chamada “civilização” não se encontram representadas outras culturas, sexo, raças que não sejam centradas no Ocidente, no poder patriarcal, na moral cristã, no branco da elite. Quase não há mulheres ou as ditas minorias-sexuais, não-brancos ou os menos favorecidos na esfera social. A literatura, para Reis, tem sido usada para recalcar os segmentos culturalmente marginalizados ou politicamente reprimidos, as ditas culturas do Terceiro Mundo.

Para Cardoso e Gomes (2007), a crítica feminista tem como principal objetivo apresentar uma leitura diferenciada dos discursos sociais, filtrando novas percepções e representações sobre as mulheres e os excluídos socialmente. Assim, “estuda-se a representação da mulher a partir de uma relação social, afastando-se das concepções tradicionais que pregam o fixo e hegemônico para a identidade de gênero” (p.12). Esse caráter revisionista tem sido

desenvolvido por pesquisadoras feministas que elaboram um discurso de resistência, concentrando na revelação das diversas possibilidades de construção do sujeito feminista.

Na verdade, de acordo com Campos (1992), a crítica feminista ao analisar o processo de estabelecimento do cânon literário, ataca o sistemático desprezo pela contribuição da mulher, desprezo este que assume o caráter de exclusão das autoras ou até mesmo de distorção das poucas obras que nele são incluídas.

Perrot (2013) também destaca que a atenção destinada às mulheres pelos cronistas e observadores, em sua grande maioria masculinos, é reduzida ou ditada por estereótipos. “As mulheres são imaginadas, representadas, em vez de serem descritas ou contadas” (PERROT, 2013, p. 17).

Diante dessa questão, Cixous (apud Zolin, 2003, p. 65) não reconhece a “escritura feminina”, subversora do falocentrismo e do patriarcalismo, apenas como sendo oriunda do ser biológico feminino, mesmo que seu acesso seja um privilégio da mulher. Para a autora, os homens podem eventualmente produzi-la, embora, na maioria das vezes, o discurso masculino seja marcado pela opressão.

Zolin (2003) destaca que o patriarcalismo fixou raízes tão profundas, ao longo do tempo, que no inconsciente coletivo de grande parte das pessoas as relações humanas só podem ser desenvolvidas mediante a dominação do macho:

O poder do homem foi, aos poucos, se tornando absoluto e visível não apenas na vida cotidiana, mas também no mito. Trata-se de sacralizar as novas relações sociais, políticas e econômicas, de modo que a transgressão delas implique culpa e pecado. A dominação masculina é tomada, aí, como necessária, e a mulher, como um ser fraco, de um lado, e maléfico ou venenoso, de outro, cuja submissão é benéfica a todos (Zolin, Lúcia 2003, p. 43-44).

Tendo em vista as considerações de Zolin (2003) a respeito das raízes profundas do patriarcalismo, não há como não resgatarmos o modelo de sociedade da Antiguidade Clássica, pois pensar na história da cultura ocidental e não fazer menção à influência da civilização grega constitui-se algo impossível, uma vez que os gregos contribuíram para o desenvolvimento do pensamento do ocidente em âmbitos diferentes. Raras foram as vezes em que um povo foi tão imitado e serviu como embrião temático para o florescimento de ideias ligadas ao social, ao político, ao filosófico e ao artístico.

Nesta perspectiva, a cultura helênica, baluarte do mundo clássico, superou em todas as modalidades os outros povos, sendo merecedora de nossa admiração. Diante de todo esse

esplendor, ressaltamos, porém, um fato que não pode ser esquecido, pois a cultura grega, aos nossos olhos, só não foi superior e não o será em um aspecto: no tratamento destinado às mulheres. Ou melhor, ainda assim, nesta categoria, os gregos merecem destaque, pois podemos dizer que foram um dos principais povos a realizarem uma atitude discriminatória e segregativa para com o sexo feminino, consolidando uma prática que perdura até os dias atuais em várias sociedades.

Na sociedade Ateniense do século V a.C, podemos verificar essa prática, na qual a mulher é representada como um ser inferior ao sexo masculino, incapaz de raciocinar ou realizar atividades que tenham um valor significativo na *polis*, pois as únicas coisas que as mulheres saberiam fazer seriam aquelas próprias da sua natureza, como ser uma boa esposa, cuidar dos filhos e dos afazeres domésticos, enfim, restringir-se ao ambiente da casa (*oikos*), cristalizando um modelo de mulher criado pelos gregos, a mulher abelha, exemplo de virtude e passividade.

Loraux (1988), na obra *Maneiras Trágicas de Matar uma Mulher. Imaginário da Grécia Antiga*, realiza um levantamento sobre os principais tipos de morte sofrida pelas personagens femininas nas tragédias clássicas. Esposas, mães ou virgens são mortas quer seja pelo laço, pelo cutelo ou pelo gládio e até na morte deveriam ser contidas: “A morte da esposa encerra pura e simplesmente uma vida de devotamento e de afeição, de bom humor e de reserva, da qual, sem dúvida, o marido saberá daí em diante ‘falar muito bem’” (Loraux, 1988, p.12).

Partindo das constatações feitas pela autora, voltamos nossos olhares para a tragédia clássica, vereda já trilhada por nós em nossa dissertação de mestrado, na qual discutimos a caracterização da personagem feminina na *Poética*, de Aristóteles, contrapondo às ações dessas personagens verificadas nas obras literárias.

Dentre as obras de Aristóteles e os inúmeros temas abordados por ele, a *Poética* nos é mais próxima pelo fato de tratar sobre Literatura, destacando aspectos de caráter estético até hoje imprescindíveis para os estudos literários, e por abordar, especificamente, a tragédia grega, tema que, desde a Antiguidade até os dias atuais, constitui um campo fértil e sempre atual para constantes descobertas, pois segundo Leski (1996), nenhum outro campo da literatura antiga teria sido objeto da ciência e se aproximado dos sentimentos vitais de nosso tempo como as tragédias gregas. Sobre o trágico, o autor destaca que:

Outro requisito com respeito a tudo aquilo a que devemos atribuir, na arte ou na vida, o grau de trágico é o que designamos por possibilidade de relação com o nosso próprio mundo. O caso deve interessar-nos, afetar-nos, comover-nos. Somente quando temos a sensação de *Nostra res agitur*, quando nos sentimos atingidos nas profundas camadas de nosso ser, é que experimentamos o trágico (Leski, Albin, 1996, p.33).

Aristóteles, na *Poética*, traça diretrizes e apresenta conceitos que até hoje são utilizados como verdadeiros cânones em estudos literários, principalmente, em disciplinas como a Teoria da Literatura, pois segundo Costa (1992, p.6) “reconhecida como o texto fundador da teoria da literatura do Ocidente, a *Poética* consiste no primeiro tratado sistemático sobre o discurso literário”.

Dentre todos esses aspectos mencionados, abordados por Aristóteles na *Poética*, em especial, nos chamou a atenção o capítulo XV sobre os caracteres das personagens, fazendo-nos atentar para algumas questões:

No respeitante a caracteres, quatro pontos importam visar. Primeiro e mais importante é que devem eles ser bons. E se, como dissemos, há caráter quando as palavras e ações derem a conhecer alguma propensão, se esta for boa, é bom o caráter. Tal bondade é possível em toda a categoria de pessoas; com efeito, há uma bondade de mulher e uma bondade de escravo, se bem que o (caráter de mulher) seja inferior, e o (de escravo), genericamente insignificante. Segunda qualidade do caráter é a conveniência: há um caráter de virilidade, mas não convém à mulher ser viril ou terrível. Terceira é a semelhança, qualidade distinta da bondade e da conveniência, tal como foram explicadas. E quarta é a coerência: ainda que a personagem não seja coerente nas suas ações, é necessário, todavia, que (no drama) ela seja incoerente coerentemente (Aristóteles, 1964, p.26).

As considerações de Aristóteles refletem o pensamento de seu tempo a respeito das mulheres, atribuindo-lhes o caráter de inferioridade, fato que contrasta com a presença marcante de personagens femininas nas tragédias, na maioria das vezes, como personagens protagonistas e que intitulam as obras. Porém, é desconcertante perceber que, como destaca Loraux (1988), parece não haver outro destino para essas mulheres trágicas a não ser a morte, com raras exceções, como veremos.

Mulheres que morrem, mulheres que matam: as personagens femininas nas tragédias gregas

Ao revisitarmos algumas das tragédias gregas mais conhecidas, veremos que a morte apresenta-se como a única alternativa para a maioria das personagens femininas, quer seja pelo suicídio ou pelo sacrifício. Na tragédia *Édipo Rei*, de Sófocles, a personagem Jocasta (ou Epicasta) comete suicídio por meio do enforcamento, após saber que se casara e tivera filhos com o próprio filho, Édipo: “Ela resolveu matar-se (...) Vimos então, ali, a rainha, suspensa ainda pela corda que a estrangulava” (Sófocles, p. 60).

Fedra, em *Hipólito*, de Eurípides, após se declarar ao enteado Hipólito e ser repelida por ele, teme por sua honra e acaba se suicidando, enforcando-se com um laço. Antes, porém, deixa uma carta para o marido Teseu, acusando Hipólito de tê-la seduzido: “Não há mais rainha! Por certo está pendente de um laço apertado (...) Ela pôs no pescoço um laço e se enforcou” (Eurípides, p. 124-125).

Antígona, na peça que leva seu nome escrita por Sófocles, também se enforca com seu próprio cinto, após ser condenada à morte (enterrada viva) pelo rei Creonte. Antígona desobedeceu as ordens do rei, ao presar as honras fúnebres ao seu irmão Polinices, que morrera em combate contra o próprio irmão Etéocles. A rainha Eurídice também comete suicídio (com um punhal) ao saber que seu filho Hémon havia tirado a vida, após a morte de Antígona, já que ambos estavam prometidos em casamento: “No fundo do túmulo, suspensa por uma corda, vimos Antígona; ela se tinha enforcado com os cadarços de sua cintura” (Sófocles, p.104).

Dejanira, da peça *As Traquínias*, de Sófocles, acaba por engano, causando a morte do marido, o herói Hércules. Pensando enviar uma túnica que teria poderes para seduzir o marido, enganada pelo centauro Nesso, manda de presente o tecido embebido em um veneno mortal. Arrependida por ter causado a morte terrível do herói, suicida-se com uma espada.

Ifigênia, na peça *Ifigênia em Áulis*, de Eurípides, é sacrificada com o consentimento de seu pai, o rei de Argos e Micenas, Agamemnon, como oferenda para a deusa Ártemis, para que os navios gregos obtivessem ventos favoráveis e pudessem partir para Troia:

“O adivinho Calcas, sem perda de tempo, depôs numa bacia de ouro reluzente entre os grãos consagrados o afiado gládio que retirara da bainha; continuando, ele pôs a coroa sacra sobre os cabelos bem tratados da donzela (...) e escolheu o lugar onde desferir o golpe” (Eurípides, p. 102).

Esse ato terrível de violência fez com que a rainha Clitemnestra, esposa de Agamemnon e mãe de Ifigênia, nutrisse um ódio mortal pelo marido. Sendo assim, após o retorno vitorioso do rei Agamemnon, diante da queda de Troia, Clitemnestra trama, juntamente com o amante Egisto, o assassinato do marido e da princesa troiana Cassandra, trazida como presa de guerra. Com esse ato, a rainha vingava-se do assassinato da filha Ifigênia: “Duas vezes feri. Por duas vezes ele pediu socorro, ele gritou e, gemendo afinal tombou inerte. Feri-o, então, pela terceira vez, e minhas preces elevei a Zeus” (Ésquilo, p. 67)

Após algum tempo, Clitemnestra também será morta pelo filho Orestes, ajudado pela irmã Electra, como vingança pelo assassinato do pai. Todos esses acontecimentos são narrados na *Trilogia de Orestes* ou *Oresteia*, de Ésquilo.

Alceste, na peça escrita por Eurípides que leva seu nome, acaba se oferecendo em sacrifício pelo marido Admeto. A ele foi concedido pelos deuses o dom da vida, caso alguém se oferecesse para morrer em seu lugar: “(...) Tu, sim! Tu me salvaste oferecendo o que tens de mais caro, - a vida! – para poupar a minha! E não devo chorar a perda de uma esposa como tu?” (Eurípides, p.190). Como forma de recompensa por sua atitude de esposa virtuosa e devota, Alceste acaba sendo resgatada do Hades pelo herói Hércules, voltando à vida.

A personagem Medeia, da peça que leva seu nome, também escrita por Eurípides, pode ser considerada uma exceção diante das outras personagens revisitadas, pois não morre. Medeia, após ser ultrajada pelo marido Jasão, que a abandonou para se casar com a filha do rei de Corinto, acaba se vingando dele, cometendo o ato extremo de matar os próprios filhos, a fim de acabar com a descendência do marido. Também trama a morte da princesa, noiva de Jasão, enviando-lhe uma grinalda envenenada como presente. Após cometer esses atos, Medeia é levada, juntamente com os corpos dos filhos pelo carro do deus Hélios, seu avô: “Se precisa de mim, podes falar, mas teu braço não poderá atingir-me: aqui vês o carro que me deu o Sol, meu avô, para subtrair-me aos ataques de meus inimigos” (Eurípides, p. 211).

Após esse resgate de algumas das principais personagens femininas das tragédias gregas, faremos um breve panorama sobre a condição da mulher na Grécia antiga, a fim de melhor entendermos as desventuras dessas personagens retradadas nas obras. Em Atenas, a mulher não se configurava, propriamente uma cidadã, mas sim uma filha ou mulher de um cidadão. Estando a rapariga sob o poder do pai, passava a maior parte da sua vida em casa, sob os cuidados da mãe ou das escravas, aprendendo, desde muito cedo a tecer e a cozinhar. O ambiente doméstico era o seu mundo. Raramente saía para o exterior, somente nas festas religiosas da cidade, ao contrário do homem, que podia movimentar-se livremente no espaço externo.

Segundo Cambiano (*apud* Vernant, 1991), na Atenas clássica, bem como em outras cidades, não havia escolas para crianças ou adolescentes do sexo feminino, sendo responsabilidade das mães, das parentes velhas ou escravas contar histórias da tradição mítica da cidade, além de algumas vezes, ensinarem a ler e escrever.

As filhas não ficavam por muito tempo na casa dos pais, em geral, casavam-se muito cedo, aproximadamente, entre os doze e dezesseis anos, e com homens muito mais velhos, pelo menos, de dez a vinte anos. Ao se casar, a filha deixava a casa do pai, a tutela deste, para passar à do marido. Deixava de ser *parthenos* (virgem), para ser esposa e mãe de futuros cidadãos do

sexo masculino. A futura esposa se preparava para as bodas, consagrando sua boneca a Ártemis, sinal de que uma nova fase de sua vida se aproximava.

O casamento, como vimos, representava a passagem da mulher da casa do pai para a casa do marido. Não havia por parte dela um envolvimento, uma escolha, mas sim, havia um contrato social firmado entre sogro e genro sob os seguintes termos. De acordo com Redfield (*apud* Vernant, 1991), depois que o genro escolhia a esposa, era firmado entre eles um acordo (*engye*), o pai entregava-lhe a filha, juntamente com um dote, e não recebia nada em troca, uma vez que tinha que ceder sua filha porque também tinha recebido a filha de outro. A condição existente nesta transação era a de “geração de filhos legítimos”, pois o sogro era recompensado pela perspectiva de ter netos, bem como o genro primava pela continuação de seus bens e de seus papéis sociais na figura dos filhos. Assim, neste contrato matrimonial, após a consumação do casamento (*gamos*) à mulher cabia a função civil de produzir filhos varões, herdeiros dos chefes de família da cidade.

Podemos perceber que as principais características da esposa legítima residem no fato de esta auxiliar o marido na direção do *oikos*, ser virtuosa, exercitando as virtudes do silêncio, da obediência, da modéstia, e um fator primordial que diferencia esta mulher das outras baseia-se na questão da castidade. A esposa legítima era privada da sua sexualidade, não era permitido a ela sentir prazer, uma vez que o casamento existia para fins de procriação, não havia, como vimos, um envolvimento emocional entre marido e esposa, havia uma certa parceria entre eles, mas sob certos termos, pois o marido muito pouco conversava com a esposa.

Como nosso objetivo nesse trabalho é resgatar os laços que unem (ou desunem) a modernidade literária à ancestralidade, no que se refere à caracterização da personagem feminina, partiremos agora para a análise de três contos dos autores Marina Colasanti, Lygia Fagundes Telles e Guimarães Rosa, também imersos na atmosfera do trágico, a fim de verificarmos como a morte e a violência contra a mulher é representada nessas obras.

“Uma questão de educação”, “Venha ver o pôr-do-sol” e “Estoriinha”: morte e resistência em Marina Colasanti, Lygia Fagundes Telles e Guimarães Rosa

De acordo com Cunha (*apud* Ramalho, 1999), até os anos 60, a produção ficcional brasileira de autoria feminina e masculina, manteve-se arraigada à representação da mulher calcada nos estereótipos de dependência, fragilidade, submissão e repressão. A partir das décadas de 70 e 80, impulsionada pelas mudanças culturais iniciadas na década de 60, em todo o mundo, a literatura de autoria feminina, no Brasil, amplia os horizontes.

Movimentos de resistência pautados na negação e questionamento da ordem vigente, bem como a organização das classes marginalizadas (mulheres, negros, homossexuais) desempenharam uma grande função ao questionar e denunciar as instituições de poder. Nesse panorama, surgem nas décadas de 70 e 80, autoras consagradas que vão iniciar um período de reestruturação da literatura de autoria feminina brasileira, com a descoberta de novos valores, novas vozes. Dentre muitas, destacamos Marina Colasanti e Lygia Fagundes Telles. Embora uma das principais abordagens da crítica feminista seja destacar as especificidades da escrita feminina, privilegiando as características que lhe conferem uma identidade própria se comparadas à escrita masculina, escolhemos também como *corpus* o escritor Guimarães Rosa, pela possibilidade de destacar as peculiaridades que marcam uma inovação no discurso masculino. O universo de Rosa é composto por uma grande diversidade de temas e personagens que aguçam a curiosidade dos leitores. Sendo assim, Passos (2000) desperta nossa atenção ao destacar a temática do feminino em Rosa com “experiências tão densas quanto a dos ‘homens’”.

No miniconto de Marina Colasanti, “Uma questão e educação”, a autora descreve uma cena trágica de extrema violência contra a mulher, na qual o marido comete feminicídio, impulsionado por uma suspeita de adultério. Embora sucinto, o texto denuncia a opressão vivida dentro do ambiente familiar, em que o marido “não tem dúvidas”, como detentor da autoridade é levado pela “legítima defesa da honra” ao decapitar sua esposa com um machado e, depois fazer uma sopa com sua cabeça. O banquete macabro é retratado com uma sutil ironia, ao ser mencionado o fato de que o marido, por uma questão de “educação” não conseguiu comê-lo, tendo ânsias de vômito por não suportar cabelos na comida. A banalização do ato, ou seja, a inferiorização do assassinato da mulher é explícita ao percebermos que os cabelos causavam-lhe mais repulsa do que o crime hediondo que praticara.

O conto nos remete ao sacrifício de Ifigênia, pois as duas personagens são vítimas de seus algozes sem terem a mínima chance de defesa. Nas duas obras, percebemos como a figura do pai e do marido, representantes da sociedade patriarcal, apresentam-se como opressores dessas mulheres, ambos munidos por seus “gládios”. Não há como elas irem contra esse poder instituído, uma vez que a elas cabe obedecer aos desígnios de seus senhores. De um lado, a ambição do pai, na figura de Agamemnon, que chega ao ponto de sacrificar a própria filha para partir para Troia e conquistar riquezas; de outro, o ciúme do marido que justificado pela defesa da “honra”, comete um ato tão vil.

O conto “Venha ver o pôr-do-sol” talvez seja um dos contos mais conhecidos de Lygia Fagundes Telles, devido ao ambiente sombrio no qual está inserido e o desfecho trágico. As

personagens são Ricardo e Raquel, ex-namorados que se encontram a pedido dele, para uma despedida. Até aí não teria nada de incomum se o local marcado para isso não fosse um cemitério abandonado. Pelo desenrolar da narrativa, ficamos sabendo que Raquel deixara Ricardo por causa de outro homem, esse mais rico, fato que até aquele momento não tinha sido aceito pelo rapaz. Assim, pedira a Raquel um último encontro para poder ver “ainda uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume” (Telles, 1999, p.124).

A justificativa para o encontro em um local tão inusitado seria para que Ricardo mostrasse “o pôr-do-sol mais lindo do mundo” (Telles, 1999, p.124), sendo que essa visão só poderia ocorrer de dentro da catacumba de seus parentes, por meio de uma fresta. Sendo assim, em meio a várias reclamações de Raquel, eles acabam indo para o local escolhido.

Ao chegarem lá, Ricardo pede para que Raquel fosse ver a foto de uma suposta prima que morrera aos quinze anos e que teria sido seu primeiro amor. Quando ela se depara com a inscrição no túmulo, verifica que a menina teria falecido há mais de cem anos, sendo impossível aquela história. Nesse momento, aproveitando-se de uma distração da moça, Ricardo sai da tumba e a deixa trancada lá dentro, aos gritos. Afasta-se, lentamente, deixando Raquel a mercê de sua própria sorte, com a intenção de que morresse lá dentro, já que o local ficava longe de tudo e de todos: “- Não... Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido. No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrechocando úmidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano: - NÃO!” (Telles, 1999, p. 131).

A atmosfera da morte permeia todo o conto por meio da descrição do cemitério tão desgastado pelo tempo, enferrujado, carcomido, com o mato rasteiro dominando tudo, antecipando o desfecho macabro. Raquel é condenada à morte por seu algoz, Ricardo, pelo fato de ele não suportar ser trocado por outra pessoa, demonstrando seu sentimento de posse para com a ex-namorada.

Ao caminhar para a tumba, Raquel nos remete à Antígona, também condenada à morte por ter ido contra as ordens de seu tio Creonte, ao prestar as honras fúnebres a seu irmão Polinices. A maneira como as duas personagens caminham para a morte nesses túmulos de pedra é bem semelhante, pois ambas são enterradas vivas para que tenham uma morte lenta e cruel, demonstrando a violência e a prepotência desses homens que não aceitam ser contrariados: “Levá-la-ei a um sítio deserto; e ali será encerrada, viva, em um túmulo subterrâneo, revestido de pedra, tendo diante de si o alimento suficiente para que não seja maculada pelo sacrilégio. Lá poderá invocar Plutão e talvez ele evite que ela morra” (Sófocles, p.96).

Diante de tal ação, Antígona acaba se suicidando ao ser levada para o túmulo; já Raquel, não sabemos, pois o conto termina em aberto. Provavelmente, por ser um local tão afastado, ninguém ouvirá sua voz, seu pedido de socorro, fato que soa como uma denúncia feita pela autora diante da violência cometida contra as mulheres, do poder opressor que busca silenciá-las, apagá-las.

No conto de Guimarães Rosa, “Estoriinha”, apesar de ter no nome o sufixo *-inha*, aparentemente, denotando o sentido de pequenez, simplicidade, encontramos um enredo que destoa do título, uma vez que os fatos caminham para um desfecho trágico gerado por um triângulo amoroso formado por dois irmãos, Rijino, o mais velho, e Mearim, o mais novo, que disputam o amor da mesma mulher, Elpídia.

O enredo inicia-se com os dois irmãos, esperando em um porto, pela volta da mulher, que está retornando da Bahia, em um barco a vapor, pelo Rio São Francisco. A partir daí, vamos tomando conhecimento dos fatos que antecederam esse momento. Rijino trouxera a mulher do Verde-Grande e casara-se com ela. Porém, ela dele não gostou, vindo a se apaixonar por Mearim e com ele empreendendo uma viagem de fuga: “Dele, Mearim, sim, querido, marcado, convivido. Entre o que moço, ele sentia sem saber olhar: só menção de responder, amor a futura vista. Ela fez que feliz oprimido a levasse; saídos escondidos, levara-o, para parar em Paulo-Afonso” (Rosa, 2001, p. 94).

Passado o tempo, Mearim arrependeu-se do ocorrido e tomado pelo sentimento de culpa, deixou-a, retornando à procura do irmão. Este havia se mudado da região, talvez, por vergonha, mas vieram a se encontrar pouco depois: “Topou-o no porto. Subido da surpresa, frente a ele se propôs, faltoso e irmão, cara à cara: – *‘Me mate. Errei, enxerguei, me puni. Seja pelo leal que não fui...’* – e esperou o novo” (Rosa, 2001, p. 94).

Embora a expectativa criada seja a de que Rijino o puniria, pelo ultraje sofrido, essa não se confirma, pois Mearim é perdoado. Rijino, apesar de “custoso” (Rosa, 2001, p. 94), aceita o irmão de volta, justificando que a mãe não mereceria tamanho desgosto: “– *‘Nossa mãe essas mais lágrimas não houvera de carpir...’*” (Rosa, 2001, p. 94).

Dessa forma, Rijino mantém Mearim junto de si, na cidade de Maria-da-Cruz, provavelmente, com intenções ocultas, pois ambos, como um segredo guardado no íntimo, anseiam pelo retorno daquela que havia mudado o rumo de suas vidas.

O desejo de que essa mulher volte direciona os passos dos dois irmãos, que, como num ritual, continuamente, vão até o porto, contando com a possibilidade de encontrá-la: “Ia, cada vez, exato ficava vendo vapores. Todo o mundo – rio-abaixo, rio-acima – acaba algum dia

passando por estes cais. Mearim, ia, tal, também com pena, espiava o ar aberto, ora com nojos de tão fácil se arrepender, desmentia os pensamentos” (Rosa, 2001, p. 94).

Rijino tenta controlar o pensamento do irmão, para que dela Mearim não se recorde, façanha quase impossível, dado o forte sentimento que nutre por ela: “– ‘*Não pense na fulana...*’ só para a obediência. Rijino não dava conselhos, situado positivo” (Rosa, 2001, p. 93).

Quem seria essa fulana? Qual o nome dessa mulher, cuja presença teria modificado tanto a vida desses dois irmãos? O nome Elpídia é mencionado apenas uma vez no conto: “Dela, de Elpídia, mais nunca nada referia, tirante o de abafo” (Rosa, 2001, p. 94). A palavra “Elpídia”, de origem grega, é, tradicionalmente, traduzida com o sentido de “esperança”.

A beleza de Elpídia é seu principal atributo: “Mesma, passageira, ela, alta, saia pintada, irrevogável, bonita como uma jibóia, os cabelos cor de égua preta” (Rosa, 2001, p. 92). A comparação com a jiboia feita em termos de beleza, antevê também outra característica, a da sedução, persuasão, dada a vasta simbologia que a serpente possui, bem como a do enredamento, uma vez que a jiboia não possui veneno, matando suas presas por asfixia. Como na constatação de Mearim sobre Elpídia: “Ela chupava-lhe a respiração das ventas” (Rosa, 2001, p. 93).

Nesse triângulo amoroso, faz-se interessante destacar as ações de Elpídia, pois é uma mulher que, dotada de muitos dons, como a beleza, a sensualidade, a persuasão, possui um atributo que a define: a coragem. Não se intimida frente aos obstáculos que aparecem em seu caminho; pelo contrário, ela é a “quebradora de empecilhos (...) Mulher de atentada vontade. Rijino a trouxera e esposara, brejeira do Verde-Grande, quebradora de empecilhos” (Rosa, 2001, p. 94-95).

Decide e convence Mearim a partirem para uma viagem perigosa, sendo guiada pelo coração, não tendo medo dos dissabores que pudessem surgir: “Ela fez que feliz oprimido a levasse; saídos escondidos, levará-o para parar em Paulo-Afonso” (Rosa, 2001, p. 94).

Mesmo sendo abandonada por Mearim e sabendo da fraqueza desse homem, ainda resolve voltar, a fim de reencontrá-lo, não temendo o possível reencontro com Rijino: “Ela, vem, que decidida, desastrada” (Rosa, 2001, p. 95). Elpídia é uma mulher que rompe com os valores morais instituídos, preocupando-se em encontrar a felicidade que, para ela, era Mearim. Ela tem o domínio sobre si e sobre sua vontade, pois “Ela era a de não se desvanecer. (...) Ela se pertencia” (Rosa, 2001, p. 93).

A cena final do conto lembra-nos uma emboscada. Após o desembarque do vapor, Elpídia, toda alegre, ao ver Mearim, caminha em sua direção. Mearim, sem qualquer reação a

aguarda, ambos sendo observados por Rijino: “Ele no tolhimento; acolá o Rijino; o silêncio triplicado. [...] O Rijino deu passo” (Rosa, 2001, p. 95). Abruptamente, Rijino a segura pelo braço e diz: “– ‘Tu!’ – demo doloroso. – ‘Tu, não!’ – ela renitiu, os dois em enrolamento, curto esforço” (Rosa, 2001, p. 95).

O desenrolar dessa cena tende a nos surpreender, pois conhecendo a rudeza de Rijino, ficamos na expectativa de que ele vá, enfim, realizar algum ato de vingança contra Elpídia, deixando transbordar todo o sentimento de rancor que deveria estar represado em seu íntimo. Porém, Elpídia acaba puxando um punhal e matando Rijino: “Ela puxara por um punhal, no mesmo lance, revirava-o, isso, o chiar de água em brasa. Rijino, pafo, caído, uma toda vez, findado” (Rosa, 2001, p. 95).

Embora a personagem tenha sido levada a cometer um ato extremo, sua recusa, seu “não” é extremamente simbólico. É como se a personagem desse um basta à violência, ao silenciamento sempre cometido contra as mulheres, resistindo à morte e dizendo “parem de nos matar!”. Elpídia, cujo nome remete à esperança (*elpis* em grego), insurge-se contra Rijino, o rijo, forte e severo, que simboliza a dominação e a repressão masculina. Elpídia rompe com a moral instituída e tem o domínio sobre si e sua vontade, como diz Rosa: “Ela se pertencia” (p.93).

Considerações finais

Mediante as reflexões apresentadas ao longo desse trabalho, podemos perceber que, desde a tradição literária da Antiguidade até os dias atuais, a violência e a opressão que chegam ao extremo, culminando na morte, sempre estiveram presentes na caracterização das personagens femininas, refletindo a situação de exclusão das mulheres na sociedade. Vítimas de seus algozes, sejam eles pais, maridos, namorados, que representam o poder opressor, há sempre o desejo de silenciamento dessas vozes. Por outro lado, sempre haverá a necessidade de sobreviver, de resistir, de bradar um sonoro “NÃO”. O não de Raquel, denunciando a violência e o de Elpídia, simbolizando um grito de liberdade a ecoar em nossos ouvidos, assim como seu próprio nome indica a esperança que sempre haverá de existir.

Referências

Aristóteles. *A Arte Retórica e a Arte Poética*. Trad. A. Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

Cambiano, Giuseppe. Tornar-se Homem. In VERNANT, Jean. Pierre. *O Homem Grego*. Trad. Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Presença, 1991.

Campos, Maria Consuelo Cunha. Gênero. In JOBIM, José Luís. *Palavras da Crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992

Cardoso, Ana. Leal., GOMES, Carlos. Magno. (Org.). *Do Imaginário às Representações na Literatura*. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.

Colasanti, Marina. *Contos de Amor Rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

Costa, Eliane Batista. A Poética, de Aristóteles e a Personagem Feminina na Tragédia Grega. 2003. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) –Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003.

Costa, Lígia. Militz da. *A Poética de Aristóteles. Mimese e Verossimilhança*. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1992.

Cunha, Helena. Parente. O desafio da fala feminina ao falo falocêntrico. Aspectos da literatura de autoria feminina na ficção e na poesia dos anos 70 e 80 no Brasil. In RAMALHO, Cristina. *Literatura e feminismo: propostas teóricas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: Elo, 1999.

Duby, Georges. & Perrot, Michelle. *História das Mulheres no Ocidente*. Vol. I Antiguidade. Trad. Alberto Couto, Maria Manuela Marques da Silva, Maria Carvalho Torres, Maria Teresa Gonçalves e Teresa Joaquina. Porto: Afrontamento, 1990.

Ésquilo. *Oréstia: Agamêmnon, Coéforas e Eumênides*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991. Tradução de: Mário da Gama Kury.

Eurípidés. *Medéia. Hipólito. As Troianas*. Trad. Mário da gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

_____. *Alceste*. In Clássicos Jackson. Teatro Grego. Vol. XXII. Trad. J. B. Mello e Souza.

_____. *Ifigênia em Áulis. As Fenícias. As Bacantes*. Trad. Mário da gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

Faria, Ernesto. *Dicionário Escolar Latino-Português*. 7. ed. Brasília, DF: FAE, 1994. São Paulo: Brasileira, 1964.

Lesky, Albin. *A Tragédia Grega*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

Loroux, Nicole. Maneiras Trágicas de Matar uma Mulher. Imaginário da Grécia Antiga. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

Passos, Cleusa Rios P. *Guimarães Rosa: do feminino e suas estórias*. São Paulo: HUCITEC/FAPESP, 2000

Passos, Elizabeth. A razão patriarcal e a heteronomia da subjetividade feminina. In Duarte, Constância Lima. (Org.) *Gênero e representação*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

Perrot, Michelle. *Minha história das mulheres*. Trad. Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2013.

Redfield, James. *O Homem e a vida Doméstica*. In VERNANT, Jean. Pierre. *O Homem Grego*. Trad. Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Presença, 1991.

Reis, Roberto. *Cânon*. In: JOBIM, José Luís. *Palavras da Crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

Sófocles. *Antígona*. In Clássicos Jackson. Teatro Grego. Vol. XXII. Trad. J. B. Mello e Souza. São Paulo: Brasileira, 1964.

_____. *Rei Édipo*. Trad. J. B. Mello e Souza. Tecnoprint, s/d.

Rosa, João Guimarães. G. *Tutaméia (Terceiras Estórias)*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

Telles, Lygia Fagundes. *Antes do baile verde: contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

Zolin, Lucia Osana. *Desconstruindo a opressão: a imagem feminina em A república dos sonhos de Nélide Piñon*. Maringá: Eduem, 2003.

DISCURSOS HETERONORMATIVOS EM LIVROS PARADIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernando Lucas da Silva Gomes
Jackson Ronie Sá-Silva

APONTAMENTOS INICIAIS

Ao observarmos o âmbito escolar se torna perceptível como determinados atravessamentos de diversidade se encontram presentes nesse contexto. Os sujeitos ali inseridos, sejam eles professores, alunos e demais funcionários, carregam consigo suas subjetividades e particularidades que acabam demarcando os indivíduos como seres heterogêneos. Essa característica pode ser notada tanto nos aspectos culturais, étnico-raciais e religiosos, como também no que se refere ao gênero e sexualidade.

Entretanto, essa diversidade como parte constituinte do ambiente escolar por vezes é negada, principalmente quando coloca sob os sujeitos um padrão a ser seguido, consequentemente criando classificações de normalidade e anormalidade, correto e incorreto, aceitável e inaceitável. É nesse contexto que podemos perceber os discursos heteronormativos, que consideram apenas manifestações heterossexuais como naturais e legítimas, se entrelaçando nas inter-relações entre os indivíduos e nos documentos que compõem as salas de aula, como o caso dos livros paradidáticos voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, tendo como referência esses apontamentos iniciais, o presente artigo, apresentado ao IV ENAELL - Encontro Nacional de Estudos Linguísticos e Literários e ao II ENIPEL - Encontro Internacional de Pesquisa em Letras, tem como objetivo analisar os discursos heteronormativos nos livros paradidáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como desmembramento deste objetivo central, se delineiam os seguintes objetivos específicos: compreender as proposições heteronormativas produzidas pelos autores dos livros paradidáticos; caracterizar a norma heterossexual inscrita nos livros paradidáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Compreendemos que discutir esses aspectos contidos nos livros paradidáticos pode auxiliar na identificação e problematização de elementos que corroboram para um espaço escolar excludente, tendo em vista que os discursos heteronormativos classificam como errôneos e abjetos os sujeitos que não possuem suas manifestações pautadas na

heterossexualidade. Dessa forma, evidenciar tais elementos pode fazer emergir contribuições para as práticas educacionais, onde o processo de padronização dos sujeitos não seja integrante das salas de aula, construindo assim um ambiente onde a harmonia e o respeito estejam presentes.

No que se refere ao percurso metodológico utilizado, a construção do estudo se deu através da abordagem qualitativa, onde a obtenção dos dados para análise e discussão se utilizou da pesquisa bibliográfica. Para Oliveira (2008, p. 69), “a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador (a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo”. Assim, foi realizado um levantamento em materiais como livros, periódicos e textos relacionados a norma heterossexual nos livros paradidáticos.

Para a construção das seções foi utilizado o campo teórico dos Estudos Culturais em Educação, tendo como base autores como Junqueira (2013), Louro (2014), Miskolci (2014), Baliscei (2021), Silva (2008), entre outros. Primeiramente buscamos tecer considerações sobre o conceito de heteronormatividade, compreendendo ainda sua relação com outras disposições que colocam a heterossexualidade como uma manifestação natural do ser humano. Posteriormente, a discussão esteve voltada para os discursos heteronormativos contidos nos livros paradidáticos, buscando perceber como estes materiais podem ser carregados de intencionalidades relacionadas a demandas performativas de sexualidade.

Sexualidade e heteronormatividade

A organização social dos sujeitos é marcada por aspectos intersubjetivos e por meio das inter-relações, posicionando formas distintas de ver e estar no mundo. Dentre estes atravessamentos, podemos situar a sexualidade, que se configura como um elemento fundamental para iniciarmos o diálogo a respeito da heteronormatividade.

Apesar de ser algo frequentemente discutido nos meios sociais atualmente, definir o que é sexualidade se torna uma tarefa desafiadora. Sob a ideia de Foucault, Spargo (2017, p. 25) relata que “a sexualidade não é um aspecto ou fato natural da vida humana, mas uma categoria de experiência que foi construída e que tem origens históricas, sociais e culturais, mas não biológicas”. Neste sentido, podemos entendê-la como uma forma de expressão humana que não se configura como algo natural, concebida a partir do nascimento de um sujeito, mas de uma manifestação que é socialmente moldada.

Entretanto, os indivíduos em sociedade são persuadidos a seguirem determinadas demandas relacionadas à sexualidade, através de uma tentativa de dominação advinda tanto do local onde esse sujeito se insere, como pelas interações que ele realiza. Tal situação, reiterada e frequentemente alimentada por diversas esferas, torna impossibilitada a compreensão dessas formas de opressão. É neste sentido que a afirmação de Spargo (2017), sob o posicionamento de Foucault, se torna interessante de ser analisada, pois distancia a sexualidade de algo biológico. Desconstruindo assim os atravessamentos sociais que levaram os indivíduos a crerem que essa configuração está intrinsecamente conectada, visto que no momento que ocorre a imersão do sujeito no meio social, sua sexualidade já é pré-determinada.

Indo por caminhos mais imersivos e lançando um olhar para o percurso histórico que institucionalizou a heterossexualidade como norma, notamos que esses aspectos ganharam intensidade no final do século XIX. Segundo Louro (2009) foram os médicos, filósofos, moralistas e pensadores que julgaram os sujeitos a partir de classificações, inventando-se tipos sexuais e decidindo o que era normal e patológico, regrado e disciplinando a sexualidade. Assim, foi removida a autonomia dos sujeitos, tendo outros indivíduos para avaliarem e condenarem se as manifestações subjetivas de expressão eram aceitáveis ou não.

Isso pode nos levar aos seguintes questionamentos: o padrão normativo de sexualidade poderia ser diferente se o poder de classificação estivesse sob sujeitos com concepções distintas ao que foi determinado? Como seria nossa sociedade atual se essa verdade produzida estivesse inclinada para outra sexualidade? A heterossexualidade teria sido vista como algo patológico e anormal como aconteceu com a homossexualidade⁴?

Para compreendermos como o reforço da heterossexualidade se apresenta nos dias atuais, em uma forma de manter o processo continuado, recorreremos novamente a fala de Louro (2009):

[...] a manutenção dessas posições hierarquizadas não acontece sem um investimento continuado e repetitivo. Para garantir o privilégio da heterossexualidade – seu status de normalidade e, o que ainda é mais forte, seu caráter de naturalidade – são engrenadas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias (na família, na escola, na igreja, na medicina, na mídia, na lei). Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio que os seres humanos nascem como macho ou fêmeas e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias – vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino e feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu (Louro, 2009, p. 89).

⁴ A homossexualidade fazia parte da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados com a Saúde. Sua despatologização só ocorreu em 1991, pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Dessa forma, notamos que é através do método da repetição que os acontecimentos do século XIX se firmam culturalmente como verdades e são rotineiramente reproduzidos no corpo social. O ato de realizar um reforço positivo sobre uma determinada manifestação auxilia diretamente na concretização daquilo que se espera. Tendo ainda como referência a fala da autora, notamos que a heterossexualidade é pressionada com tanta intensidade que se realizarmos um paralelo, é como se ela estivesse presente no ar que respiramos, na tentativa de manter tudo na ordem criada e negando as subjetividades dos sujeitos.

É por meio dessas disposições que surge a heteronormatividade, configuração que coloca a heterossexualidade como forma legítima e categoria principal de vivência do ser humano, envolvendo valores, discursos e práticas (Junqueira, 2013). Esta concepção se atrela a ideia de naturalidade, buscando normalizar os sujeitos nesta categoria desde o nascimento até os últimos dias de vida.

Segundo Miskolci (2009) o termo heteronormatividade foi cunhado por Michael Warner, em 1991, e corresponde ao modo de como a sociedade está pautada, estimulando a afirmação de um modelo único de organização baseada na binariedade masculino e feminino. Assim, notamos que a regulação acontece tanto referente a sexualidade, quanto ao gênero, criando um ciclo que se retroalimenta, onde a possível descontinuação dele é algo incoerente e desajustado, que não deve fazer parte da vivência dos indivíduos.

Como é perceptível, a heteronormatividade é uma disposição que busca enquadrar os indivíduos dentro da lógica heterossexual, negando e marginalizando outras identificações de sexualidades como forma de organização social. Mas qual seriam essas manifestações que a norma heterossexual marginaliza? Segundo Bento (2011), para garantir a reprodução da heteronormatividade os gays, lésbicas, travestis, transexuais, e todos os seres que fogem à norma de gênero são produzidos e visualizados como seres poluentes.

Quando discutimos a respeito do conceito de heteronormatividade e sua ação no meio social, também é fundamental refletirmos sobre outras disposições que usam da heterossexualidade como ponto de partida, atrelado à concepção de naturalidade. Entre essas abordagens podemos citar a heterossexualidade compulsória, termo que teve a sua primeira aparição na década de 80. Segundo Colling e Nogueira (2015), este conceito foi cunhado por Adrinne Rich em uma discussão teórica a respeito da experiência lésbica.

No que se refere a sua conceituação, a heterossexualidade compulsória “consiste na exigência de que todos os sujeitos sejam heterossexuais, isto é, se apresenta como única forma considerada normal de vivência da sexualidade (Colling; Nogueira, 2015, p. 178). É notável

como a definição desse termo se relaciona com a heteronormatividade, todavia, como foi percebido, a heteronormatividade busca, independente da sexualidade da qual o sujeito se identifica, exigir que todos enquadrem suas manifestações, práticas e performances, dentro da lógica heterossexual. É neste ponto que os dois conceitos, apesar de se relacionarem, se configuram em dimensões diferentes.

Para auxiliar em uma compreensão mais precisa destes aspectos, recorreremos a fala de Richard Miskolci, presente no livro *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*:

A heterossexualidade compulsória é a imposição como modelo dessas relações amorosas ou sexuais entre pessoas do sexo oposto. [...] A heteronormatividade é a ordem social do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe as normas de gênero. [...] Em outras palavras, [...] são conceitos importantes que nos auxiliam a compreender a hegemonia cultural hétero em diferentes dimensões (Miskolci, 2016, p. 46-47).

Tendo como referência a citação acima, entendemos as características de ambos os conceitos, onde a heterossexualidade compulsória mantém sua observação com foco mais direto para as relações afetivas, sejam elas contidas socialmente na esfera privada ou pública. Verificamos ainda como a heteronormatividade percebe a sexualidade não apenas como algo voltado para a atração entre sujeitos, mas se soma a percepção de um modelo de organização social. Dessa forma, apesar do nosso objeto de estudo ter como análise apenas uma dessas disposições, não pretendemos negar a existência de outras.

Nossa intenção em levantar essa discussão não surge com o objetivo de hierarquizar os dois conceitos, evidenciando por exemplo qual se apresenta de forma mais nociva. Reconhecemos que os aspectos corroboram com o pensamento hegemônico, dessa forma o principal propósito deste diálogo, além de traçar as distinções entre as duas concepções, é de expor como a ideia da heterossexualidade vinculada a naturalidade se desdobra em vieses plurais. Tanto a heterossexualidade compulsória como a heteronormatividade atingem os sujeitos com uma gama de fatores, obrigando-os a podarem suas particularidades afim de se encaixarem em um único modelo de sexualidade.

Problematizando os discursos heteronormativos nos livros paradidáticos

Utilizados como recursos pedagógicos, a presença dos livros no contexto escolar se torna um ganho significativo no processo de ensino-aprendizagem de todas as etapas da educação básica. No território brasileiro, esses materiais chegam nas escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e abrangem uma versatilidade de áreas, trazendo conteúdos distintos. Segundo Furlani (2005) os livros didáticos são atualizados periodicamente devido às mudanças sociais e subsidiam as matérias regulares do currículo escolar, tais como português, ciências e geografia. Além destes, outros instrumentos literários são usados como apoio pedagógico no âmbito escolar, onde se encontram os livros paradidáticos.

A respeito do seu surgimento, Melo (2006) relata que a denominação do termo livro paradidático teve sua primeira aparição na década de 1970, sendo esse considerado o seu marco inicial, onde surgiram os primeiros livros desse nicho. A autora também afirma que essa nomenclatura é unicamente utilizada em território brasileiro, sendo uma criação do mercado editorial do país. Dessa maneira, se trata de uma produção que pode ser considerada recente, se levarmos em conta o ambiente no qual se insere, sua disseminação e uso constante no âmbito escolar.

Nos discursos contidos nesses livros, aparelhos de normalização podem ser identificados em uma tentativa de enquadrar a sociedade nos modelos esperados. Para Xavier (2014, p. 161), “os livros para a infância demonstram conceitos em seus textos e ilustrações que indicam aquilo que é considerado como ‘normal’ para a vivência da sexualidade [...] educam, instigam o próprio sujeito leitor a se questionar e a se gerir”. Assim, os livros paradidáticos necessitam de uma observação que questione os elementos normativos contidos na sua composição.

Problematizar as narrativas infantis destes documentos pode ser considerada uma tarefa desafiadora, pois necessita de um olhar crítico minucioso. As intencionalidades destes artefatos surgem nas falas e representações das imagens de maneira sutil:

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades “características” de homens e atividades de mulheres. Também têm observado a representação da família típica constituída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina (Louro, 2014, p. 74).

Conforme a afirmação da autora percebemos que nesses documentos ocorre o estímulo a um único modo de viver em sociedade, seja na realização de atividades ou nos processos de interação social entre os sujeitos. A própria configuração de família, atrelada a uma figura masculina e feminina é permeada do discurso heteronormativo, pois apresenta e impulsiona um modelo singular de organização familiar. Consequentemente negando pluralidades e invalidando a existência de outros arranjos, como famílias de casais homoafetivos, por exemplo.

Um outro tópico que ainda pode ser discutido nas abordagens representativas familiares são os aspectos genitores. Apesar de haver possibilidades legais de adoção por indivíduos que não sejam os pais biológicos, a presença de filhos na relação entre homem e mulher pode pressupor que os pertencentes dessas famílias sejam estritamente heterossexuais (Pereira; Schimanski, 2013). Esse sentido representativo contido nas narrativas se atrela tanto a personagens humanos, como também por meio de animais, tendo em vista que este elemento alegórico é frequentemente utilizado nos livros paradidáticos.

No currículo escolar, esta ação de conceder privilégios a uma determinada manifestação de arranjo familiar tem a possibilidade de impulsionar a produção de “relações de poder assimétricas, a partir do jogo binário das diferenças, privilegiando a heterossexualidade em detrimento da homossexualidade, ou de qualquer outra manifestação não-heterossexual” (Silva, 2008, p. 9). Assim, é perceptível que nessa ausência de assimetria são construídas posições hierárquicas sociais, onde alguns grupos são postos como superiores, considerando os demais como inferiores. A necessidade de expor esses elementos é corriqueira e trabalhada frequentemente.

Ao analisarmos os discursos heteronormativos que esses documentos reiteram, também se faz necessário olharmos para os aspectos que se mostram imprescindíveis à trama principal do enredo que se traça. A composição das representações masculinas e femininas nos livros paradidáticos se manifesta de maneira vertical, com artefatos como as cores estimulando a normalização (Costa; Santos, 2016). Esse estímulo referente às cores é algo bastante presente dentro da nossa sociedade atual, onde a partir do nascimento, os sujeitos já são incentivados a se interessarem por elas, sendo o azul designado aos meninos e a cor rosa atribuída às meninas.

Tais manifestações podem ser visualizadas constantemente na contemporaneidade por meio dos chás de bebê e chás revelação (Baliscei, 2021). Esses eventos antecedem a chegada de novos membros na família, celebrando a masculinização e feminilização dos corpos mesmo sem a chegada dos indivíduos na sociedade. Como visto, essa prática não é interrompida durante

o processo de escolarização, com os livros paradidáticos dando continuidade a esse projeto por meio de reforços visuais, buscando a padronização.

Ao problematizarmos o tema de associação às cores para o binarismo de gênero pelo viés heteronormativo, notamos que alguns reforços específicos ocorrem. Segundo o professor João Paulo Baliscei (2021, p. 40) “determinar que essas cores sejam dicotômicas e exclusivamente para o uso de meninos e meninas é uma ação que reflete o medo de que eles e elas possam não ser heterossexuais”. Neste caso, ao propagar figuras masculinas e femininas vinculadas as cores azul e rosa respectivamente é acreditar no comprometimento ao não desvio da norma.

Além das categorias referentes às cores e as representações familiares, os livros paradidáticos também carregam em seu bojo a reprodução das diferenças sociais entre homens e mulheres. Essa distinção acaba sendo reprodutora de estereótipos, definindo manifestações estritamente de meninos e outras estritamente de meninas. Podemos notar essa configuração na produção de Suyan Pires a respeito dos elementos alegóricos dos livros infantis:

[...] o masculino e o feminino são representados na maior parte das imagens de uma única forma, mostrando, de maneira geral, o homem como energético, forte, racional, ousado, atrevido e a mulher como passiva, frágil, sentimental, doméstica e comportada. Essa forma de referir-se à mulher pode ser vista principalmente na representação visual das mães, pois elas são talhadas como exemplos de proteção, carinho e ternura. Comumente é associada a imagens femininas uma idéia leve, suave, meiga, comportada, como o tipo ideal de feminilidade (Pires, 2009, p. 168).

Essa estética se volta mais uma vez para um único modelo performático e estabelece uma hierarquia de gênero, onde as narrativas apresentam figuras masculinas como heroicas, e figuras femininas sendo representadas por personagens frágeis que precisam ser salvas e não possuem autonomia para resolverem situações conflitantes. Essa ideia acaba atrelando uma visão de superioridade ao homem, conseqüentemente alimentando a inferioridade feminina. Apenas esse elemento já se estabelece como algo que deve ser problematizado, entretanto percebemos como o discurso da norma heterossexual também se atrela a essa perspectiva.

As concepções de masculinidades e feminilidades estão estreitamente ligadas aos aspectos da sexualidade nas interações sociais. Quando um homem realiza uma performance considerada feminina, ou uma mulher manifesta uma prática caracterizada como masculina, rapidamente as classificações não heterossexuais são colocadas sob estes sujeitos. Bento (2011, p. 553) nos ajuda a compreender essa configuração, para a autora “a heterossexualidade que justificará a necessidade de se alimentarem/produzirem cotidianamente os gêneros binários, em

processos de retroalimentação”. Dessa forma compreendemos como a sexualidade se alimenta e é alimentada pela expressão de gênero.

A partir do momento que os paradidáticos estimulam determinadas práticas e manifestações voltadas para as masculinidades e feminilidades, também esperam que os elementos vinculados à sexualidade sejam atingidos. É nesse sentido que o discurso heteronormativo se insere nessa perspectiva e é perceptível, pois não consideram válidas performances masculinas e femininas que não são atravessadas pela heterossexualidade, assim não é necessário inseri-las nas representações desses materiais, seja no texto escrito ou nas ilustrações representativas.

A percepção dos brinquedos nessas obras literárias tem a possibilidade de também se torna um ponto interessante de ser analisado na nossa discussão, tendo em vista que esses instrumentos possuem a possibilidades de serem marcados pelos aspectos de gênero e sexualidade. Luana Vieira (2014), na produção intitulada *Feminina de Menina, Masculino de Menino: discurso performativo*, aborda que durante a análise do paradidático se percebeu que certas ilustrações dos brinquedos traziam certas marcações heteronormativas. A imagem desses objetos era distinta para cada gênero, com bonecas para meninas e soldadinhos de chumbo para os meninos.

A representação desses instrumentos nos paradidáticos inseridos no contexto escolar pode construir determinadas expectativas sociais. Almeida (2020) afirma que os pais e professores acreditam que esses brinquedos, e a definição lúdica deles, possuem como uma de suas finalidades estimular nas crianças o aparecimento da sexualidade “normal”. O discurso heteronormativo surge no momento que se designa para uma menina uma boneca, por exemplo, pois é esperado que a partir do manuseio desse material, o desenvolvimento das concepções do mundo doméstico feminino (Louro, 2014). Como se fosse natural a figura feminina desenvolver essa manifestação.

Essa configuração, bem como as demais expostas, acaba atuando como uma violência simbólica, termo cunhado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, e presente em diversas de suas obras. Esse tipo de violência ocorre de forma oculta e é distante de agressões físicas, entretanto este aspecto não corresponde compreendê-la como um ato menos nocivo. "A violência simbólica consiste em uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la" (Bourdieu, 1997, p. 22). Dessa forma, notamos que ela se torna difícil de ser percebida, mesmo por aqueles que são vítimas.

A violência simbólica possui uma relação direta com a dominação, ou seja, ela ocorre em detrimento de um poder, com o objetivo opressor de ditar determinados comportamentos ou práticas a serem realizados no campo sociointeracionista. Essa disposição é denominada de poder simbólico:

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, ‘uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências (Bourdieu, 1989, p. 9).

Observando a fala do autor entendemos que o poder simbólico se conecta relativamente com a nossa percepção de compreender o mundo e a realidade do qual estamos inseridos no processo social, mas ele não é fixo e sofre determinadas modificações. Dessa forma, a violência simbólica, atravessada pelo poder simbólico, se propaga por meio de discursos ou posicionamentos, atingindo o campo psicológico dos sujeitos. Observando pela perspectiva de Bourdieu (1997), a partir do momento que os indivíduos instruem como verdade uma manifestação cultural, ocorre os atravessamentos de violência simbólica. Basta olharmos para as noções de gênero e principalmente para as concepções de sexualidade para termos exemplificações desses arranjos no meio social.

A escola, e os instrumentos presentes nesse espaço, acabam se tornando reprodutores de padrões pré-determinados, em função de uma dominação relacionada a sexualidade. Sendo assim, podemos reconhecer que livros paradidáticos são documentos imersos na violência simbólica, tendo em vista que o reforço para uma organização social baseada na heterossexualidade se torna facilmente notável. Os elementos de poder também se inserem nessas concepções representativas, negando as manifestações plurais existentes.

Considerações finais

Por meio das discussões realizadas foi possível perceber como a heterossexualidade se instaurou no corpo social, sendo colocada sobre o *status* de normalidade e gerando demandas para os indivíduos. As performances, manifestações, práticas e organizações que não estejam enquadradas nesta sexualidade são vistas como impróprias, errôneas e anormais. Este discurso pode ser deferido através das inter-relações sociais dos sujeitos e em documentos, como o caso dos livros paradidáticos presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os discursos heteronormativos contido nestes materiais surgem de maneira sutil e quase imperceptíveis, sendo necessário uma análise minuciosa tanto das narrativas e textos, como das imagens e alegorias. Através do diálogo com autores e pesquisas similares ao objeto de estudo, se notou que esse reforço da norma heterossexual, nos livros paradidáticos, é visível por meio das representações familiares, nas cores dicotômicas estimulando a normalização, no reforço aos estereótipos de homens e mulheres e através das ilustrações de brinquedos com marcações distintas para cada gênero.

Os livros desse nicho funcionam para institucionalizar, disseminar e manter o discurso heteronormativo no contexto escolar. Trazendo conseqüentemente uma relação direta com a dominação, que neste caso em específico, vem com o objetivo de ditar determinados comportamentos e práticas a serem realizados. Dessa forma, percebemos que a problematização desses elementos é uma ação que necessita ser realizada afim de possibilitar percepções a respeito da heteronormatividade, bem como as conseqüências que se desencadeiam dela.

Referências

- Almeida, C. C. L. **Cenas e discursos heteronormativos e de gênero na educação infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020.
- Baliscei, J. P. **Não se nasce azul ou rosa, torna-se: cultura visual, gênero e infâncias**. 1.ed. – Salvador, BA: Devires, 2021.
- Bento, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 549-559, 2011.
- Bourdieu, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- _____. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- Colling, L.; Nogueira, G. Relacionados mas diferentes: sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. In: Rodrigues A (Org.). **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Vitória: EDUFES, p. 171-184, 2015.
- Costa, F. S.; Santos, A. M. Representações de gênero e literatura infantil: paradidáticos em análise. **Educação Por Escrito**, v. 7, n. 2, p. 263-274, 2016.
- Furlani, J. **O bixo vai pegar!:** um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

Junqueira, R. D. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

Louro, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2009.

Melo, E. A. A. Estudo de uma coleção paradidática de língua portuguesa. In: FERREIRA, S. A. **Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

Miskolci, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.

_____. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

Oliveira, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Pereira, C. M. S.; SCHIMANSKI, E. A Família Homoafetiva na Perspectiva dos Estudos de Gênero. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1384272489_ARQUIVO_ClaudiaMoraeseSilvaPereira.pdf. 2017. Acesso em: 09 de fevereiro de 2023.

Pires, S. M. F. **Histórias de amor para sempre, histórias de amor para nunca mais**: o amor romântico na literatura infantil. 2009. 176 f. Tese (Doutorado) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Silva, A. F. Desejados e rejeitados: sobre a heteronormatividade no contexto escolar. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL PESQUISA EM EDUCAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL**. VII. Anais. Itajaí (SC), 22 a 25/06/2008. Disponível em: < http://www.portalanpedsul.com.br/2008/?link=eixos&acao=listar&nome=Curr%C3%ADculo%20e%20Saberes&id=71&listar=Trabalho&listar_nome=Trabalhos>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.

Spargo, T. **Foucault e a teoria queer**: seguido de Ágape e êxtase – orientações pósseculares. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Vieria, L. R. R. Feminina de Menina, Masculino de Menino: discurso performativo. In: II Seminário Internacional de Etnia, Diversidade e Formação. **Anais Eletrônicos**. Unioeste/Campus de Cascavel. Disponível em: <https://silo.tips/download/feminina-de-menina-masculino-de-menino-discurso>. Acesso em: 01 de julho de 2023.

Xavier, F. C. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**, n. numeroesp01, p. 153-169, 2014.

“SE NÓS QUEIMAMOS, VOCÊ VAI QUEIMAR COM A GENTE”: O CONCEITO DE LUTA DE CLASSES NOS FILMES DE JOGOS VORAZES⁵

Isabella Torres de Souza

Introdução

A sociedade e a arte em geral atuam em sincronia, sendo que uma depende da outra. As artes agem como um termômetro da sociedade. Santos e Oliveira (2001), por exemplo, falam que a literatura é um espelho deformado da sociedade. Esse conceito vai de encontro com a ideia de que o espelho reflete a imagem à sua frente, então se pode inferir que a literatura reproduz o objeto que reflete. Essa ideia de espelho pode ser estendida a outras artes também como o cinema, por exemplo. No início, com o cinema mudo, e chegando até aos tempos atuais, o cinema atua como representação da sociedade, não importando a época ou o lugar, é possível fazer análises da sociedade por meio das obras cinematográficas existentes. (Kornis, 1992)

Além de histórias escritas diretamente para as telonas, o cinema conta ainda com adaptações feitas a partir de obras literárias. Um exemplo dessas adaptações são os filmes feitos a partir da trilogia de “Jogos Vorazes”, obra de Suzanne Collins lançada em 2008 nos Estados Unidos e no ano seguinte aqui no Brasil. A obra de ficção é uma distopia pós-apocalíptica e está ambientada em Panem, lugar onde uma vez já foi a América do Norte. Contando a história de Katniss Everdeen, o livro narra os acontecimentos em torno dos ‘Jogos Vorazes’, um jogo televisionado que acontece de forma anual, onde vinte e quatro jovens lutam até somente um continuar vivo e se tornar o grande campeão. Devido ao grande sucesso, a trilogia ganhou adaptação para os cinemas e o primeiro filme foi lançado em 2012 nos Estados Unidos e no Brasil.

Como citado anteriormente, as artes refletem situações que se assemelham com as que ocorrem na sociedade. A crítica literária possui ferramentas para criar esse paralelo entre o ficcional e abstrato e o mundo real. Durão (2016) fala da importância da crítica literária com relação ao social e cotidiano, até mesmo sua importância nos acontecimentos históricos. A crítica literária proporciona a quem interessar formas diferentes de ver o mundo. Exemplos dessas lentes (teorias) é a crítica feminista, a crítica *queer*, a crítica afro-americana, a crítica psicanalítica e a crítica marxista.

⁵ Artigo apresentado como parte da nota para aprovação na disciplina de Crítica Literária (2022.1) – ministrada pela professora Doutora Renata Cristina da Cunha.

A crítica marxista está voltada a discutir ideologias e analisar a literatura e as obras em geral tendo em vista os acontecimentos que houve ao longo da história da humanidade. Eventos que ajudam a entender o momento atual, e a prever o que pode acontecer no futuro. Com base nessa premissa, o objetivo desse trabalho compreende na análise da saga dos quatro filmes de *Jogos Vorazes* à luz da corrente marxista tendo como foco a luta de classes existente entre a Capital e os doze distritos. Optamos pelos filmes por estarem mais acessíveis.

Crítica Literária

A literatura nasce com a civilização ocidental. Textos mais antigos datam do século VI a.C. e até o século 10 a.C. Entre esses textos, estão *Ilíada* e *Odisséia*, poemas épicos atribuídos a Homero que narram histórias mitológicas, respectivamente sobre a Guerra de Tróia e a Viagem de Retorno do herói Ulisses. No início, os poemas gregos foram criados para serem recitados ou cantados. (Souza, 2007). No mesmo período e também na Grécia Antiga, surgiram a retórica e a poética. Duas disciplinas que visavam organizar, analisar e criar normas que regem as produções literárias da época. Sobre poética e retórica, Culler (1999, p.72) define:

[..] as the attempt to account for literary effects by describing the conventions and reading operations that make them possible. It is closely allied to rhetoric, which since classical times has been the study of the persuasive and expressive resources of language: the techniques of language and thought that can be used to construct effective discourses. Aristotle separated rhetoric from poetics, treating rhetoric as the art of persuasion and poetics as the art of imitation or representation.

Com o passar do tempo, a retórica e a poética deram lugar à História da Literatura, que tinha como foco as origens e as transformações da literatura ao longo do tempo. A História da Literatura logo assumiu duas vertentes: biográfico-psicológica e sociológica. Outra disciplina que surgiu no mesmo período foi a Ciência da Literatura que, em certa medida, equivalia à História da Literatura. A Ciência da Literatura era baseada na história e na ciência. Então, para se opor a essa natureza científica, surgiu o impressionismo crítico que trouxe subjetividade, pessoalidade e sensibilidade. Não havia métodos, apenas crítica livre e impulsiva, o que muitas vezes levava o crítico a esquecer da obra e falar mais de si e do que o preocupava. E então, a fim de quebrar paradigmas referentes não só ao texto, mas também ao autor, surge a teoria da literatura. (Culler, 1999).

Já a crítica literária, de alguma forma está ligada a cada uma das disciplinas acima citadas, pois está presente desde o início da literatura por meio de pensadores importantes,

dentre eles Sócrates e Platão descobrindo e explicando o mundo antigo. Wellek e Warren no livro “Teoria da Literatura” (2003) dispõem de um capítulo inteiro falando sobre essa indivisibilidade. Para eles, a teoria, a história e a crítica literária eram difíceis de separar.

No que tange a crítica literária propriamente dita, ela permite ao leitor/espectador fazer a análise de todos os elementos de uma obra. Soares (2007) elenca esses elementos, que, segundo ela são: o enredo (os acontecimentos e a forma que eles estão dispostos); as personagens (agentes atuantes na obra); o tempo (se refere ao fluxo dos acontecimentos e se divide em categorias); o espaço (se refere à ambientação dos acontecimentos e se divide em espaço físico e espaço psicológico); e por último, o ponto de vista, que em linhas gerais se refere ao narrador e também é dividido em categorias.

Dentre as formas de ver o mundo da crítica literária, está a crítica marxista, que recebe essa nomenclatura, pois deriva das ideias do marxismo. Georg Lukács é um importante nome dessa crítica, em seus escritos o pensador húngaro aborda questões literárias e marxistas ainda não discutidas por Marx e Engels.

Crítica Marxista

O Marxismo é um sistema ideológico teorizado primeiramente por Karl Marx. Marx nasceu no ano de 1818 em Treves, uma pequena cidade de doze mil habitantes situada na Alemanha. Marx e sua família pertenciam à classe burguesa judia. Antes mesmo de iniciar um curso superior, Marx já lia alguns dos grandes pensadores clássicos como Lessing, Voltaire e Rousseau, além de Homero e Shakespeare. Aos 17 anos Marx então começa a estudar direito na Faculdade de Direito da Universidade de Bonn, mas devido a problemas com bebedeiras, ele é mandado para a Faculdade de Berlim. Marx deixa os estudos de jurisprudência, que era seu foco, e passa a se dedicar ao estudo de História e Filosofia.

A Crítica Marxista se apropria dos pensamentos marxistas para identificar como as obras literárias e artes em geral representam a sociedade, as relações de poder e as lutas de classe, bem como as formas como elas podem ser usadas para fortalecer ou desafiar a dominação da classe dominante.

O Marxismo nasce em meio às inquietações dos alemães Karl Marx e Friedrich Engels em um período de acontecimentos relevantes na Europa. O continente, no século XIX foi palco de importantes movimentos tanto políticos, quanto sociais e econômicos. Revoltas de trabalhadores por melhores condições aconteciam em grande parte da Europa. Marx e Engels vivenciaram esse período e foram levados a refletir sobre como funcionava o sistema da

sociedade capitalista que estavam inseridos. E então em 1848 escrevem “O Manifesto Comunista”, um livro que difundiu os ideais de uma revolução da classe trabalhadora e apontava as falhas do Estado Liberal. (Barbosa, 2018)

Para Marx, o capitalismo é prejudicial à sociedade à medida que retém o capital nas mãos de uma pequena parcela da população, deixando a grande parte dela na miséria. A ideia de um sistema que pessoas vendiam sua força de trabalho para outras que não pagavam seu devido valor era inconcebível para Marx. O conceito de mais-valia surgiu a partir dessa situação, ou seja, era o lucro do patrão em detrimento do mau pagamento do empregado. Marx ainda acreditava que a influência socioeconômica era maior que a influência da religião, gênero, raça ou qualquer outro contexto que o indivíduo pode estar inserido. (Tyson, 2006)

O Marxismo surge das ideias de Marx para se opor ao sistema econômico da época. Marx estava em busca de uma sociedade que os meios de produção estivessem nas mãos do trabalhador, e para chegar nesse objetivo ele propunha uma revolução e até mesmo a luta armada. Para o Marxismo o social é mais importante que o individual, tudo gira em torno das relações em sociedade. Por ter ideias tidas como audaciosas, o Marxismo logo se tornou um das correntes de pensamento mais influentes na sociedade da época. (Netto, 2017)

A nomenclatura ‘classe social’ já era usada antes de Marx, pensadores e estudiosos já usavam esse termo. No entanto, foi Marx quem usou para identificar cada classe a partir das relações de produção, ou seja, as pessoas seriam inseridas em determinada classe segundo suas condições financeiras e seu papel na sociedade. Para Marx, o indivíduo, a vida em sociedade, tudo girava em torno das classes sociais. Marx e Engels (1998) vão dizer que “A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes”.

Para discutir sobre classes sociais é preciso primeiramente citar o que Marx chamava de materialismo dialético. A dialética é uma forma de ver o mundo e as ações humanas como algo transitório ou passageiro, ou seja, para a dialética a matéria está sempre em movimento. O filósofo usava a dialética para compreender o mundo a sua volta. O materialismo dialético é uma corrente filosófica que se apropria do conceito da dialética para compreender o curso dos fatos que ocorrem na sociedade. O materialismo dialético faz parte da teoria marxista e é usado para mostrar a contradição entre os interesses da classe dominante e da classe dominada. (Stálin, 2021)

Segundo Marx, a sociedade capitalista é dividida em duas classes, a burguesia e o proletariado. A burguesia é a classe dominante e detentora dos meios de produção e, por

consequente, do capital econômico. A origem do termo ‘burguesia’ remete a Idade Média. Nesse período havia cidades chamadas de burgos. Já o proletariado é a classe dominada, a classe trabalhadora que vende sua força de trabalho à classe burguesa. O termo vem do latim *proletarii*, usado para designar a classe de pessoas que tinham como dever procriar para fazer crescer o Império Romano.

Um ponto pertinente dentro da ideia de classe social é a consciência de classe, que segundo Lukács (1976) é a percepção coletiva de um grupo social em relação à sua posição na estrutura socioeconômica e política da sociedade. A consciência de classe se distingue da consciência psicológica. Enquanto a consciência psicológica permite ao proletariado o entendimento da sua miséria e problemas, a consciência de classe envolve a ação, lutas. Arelada à consciência de classe discute-se a falsa consciência.

A diferença do modo de vida das duas classes dá margem para conflitos e um antagonismo entre elas. Enquanto a burguesia usufrui de riquezas e benesses e dispõe de uma boa qualidade de vida, o proletariado vive em condições precárias de moradia, transporte e trabalho, muitas vezes passando fome porque o que recebe não é suficiente para alimentação, saúde, educação e vestuário.

Jogos Vorazes

Jogos Vorazes é uma saga composta por quatro filmes: *Jogos Vorazes* (2012), *Jogos Vorazes: Em Chamas* (2013), *Jogos Vorazes: A Esperança-Parte 1* (2014) e *Jogos Vorazes: A Esperança-O Final* (2015). Os filmes foram feitos a partir de livros homônimos da escritora Suzanne Collins. Os filmes são distribuídos pela *Lionsgate Entertainment* e contam com a direção de Gary Ross no primeiro filme e Francis Lawrence nos demais.

Os filmes são uma distopia e contam a história de Katniss Everdeen. Katniss vive no Distrito 12, em Panem, um país dividido em treze distritos governados pela Capital. Cada distrito é responsável por fornecer alguma matéria prima ou bem de consumo para suprir as necessidades da Capital, e em troca, a Capital supostamente garante segurança para os distritos. No início havia treze distritos em Panem, porém houve uma rebelião e o Distrito 13 foi destruído. Como forma de punição, logo após a grande rebelião contra a Capital, os distritos foram obrigados a oferecerem como tributo a cada ano um casal de adolescentes com idades entre 12 e 18 anos que são escolhidos em um sorteio chamado de “Colheita” para participarem dos Jogos Vorazes⁶. A seguir, um trecho do Tratado da Traição:

⁶ Sinopse feita pela autora.

“The Treaty
(...)

In penance for their uprising, each district shall offer up a male and female between the ages of 12 and 18 at a public ‘Reaping’.

These tributes shall be delivered to the custody of The Capitol. And then transferred to a public arena where they will fight to the death, until a lone victor remains. Henceforth and forevermore this pageant shall be known as The Hunger Games.”⁷
(Ross, 2012)

Jogos Vorazes é um jogo/*reality show* que vinte e quatro jovens lutam entre si até restar somente um vivo. O vencedor então, como recompensa, recebe durante toda a sua vida regalias e vive no seu distrito com o conforto proporcionado pela Capital. Os jogos são televisionados 24 horas por dia e as pessoas de todos os distritos são obrigadas a assistir. O rumo dos jogos e, principalmente de Panem é mudado quando Katniss vê sua irmã, Primrose, sendo sorteada e se voluntaria para o lugar dela e participa dos 74º Jogos Vorazes.

À medida que os jogos avançam, Katniss se torna uma figura de resistência para os distritos oprimidos pela Capital. Sua coragem e determinação inspiram uma revolução em Panem, despertando a esperança de um futuro melhor. Por meio de suas ações e do amor falso que ela e Peeta apresentam publicamente, Katniss desafia o sistema opressivo dos Jogos Vorazes e se torna um símbolo de esperança e rebeldia para os distritos.

A luta de classes em *Jogos Vorazes*

Os cidadãos de Panem vivem sob um governo autoritário e ditatorial liderado pelo presidente Coriolanus Snow. A Capital, sede do governo, é uma cidade tecnológica e bastante desenvolvida. O que não se pode dizer do resto de Panem. Os doze distritos vivem na pobreza e em condições precárias de vida. Os distritos são divididos de forma que cada um fornece algo para a Capital. Interessante ressaltar que, a Capital não permitia que os distritos se comunicassem um com o outro. Observando Marx e como a sociedade de Panem é dividida, podemos classificar as pessoas que vivem na Capital como a classe burguesa e as pessoas que vivem nos distritos como a classe proletária.

Cada distrito tem potencial para seguir bem financeiramente. No entanto, o que a saga retrata são distritos pobres em que as pessoas mal têm o que comer. Mesmo com a disparidade

⁷ "O tratado
(...)

Em penitência por sua revolta, cada distrito deverá oferecer um macho e uma fêmea entre as idades de 12 e 18 anos a uma ‘colheita’ pública.

Estes tributos devem ser entregues à custódia do Capital e depois transferidos para uma Arena, onde eles vão lutar até a morte, até que um solitário vencedor permaneça. Daí em diante e para sempre este concurso será conhecido como Jogos Vorazes”.

de modo de vida entre os distritos e a Capital, a população dos distritos não age para mudar essa situação. Tyson (2006) explica que quando maior a preocupação de um povo está em saber se vai conseguir se alimentar, menos ele é capaz de pensar em revolução. Os distritos vivem essa realidade retratada por Tyson. Até o Tordo surgir, não havia nenhum tipo de revolta entre os doze distritos, apesar do sentimento de injustiça existir em muitos da população.

Diante desse cenário os Jogos Vorazes aparecem. Além da clara função de servir como lembrete e punição pela revolta, os jogos servem como distração para os reais problemas enfrentados pelo povo de Panem. Para Althusser (1970), o Estado faz uso de ferramentas para manter o controle da população, são os chamados aparelhos ideológicos do Estado, que além da religião, educação e a família, têm as mídias como exemplo. O nome do país – Panem – é bem sugestivo, uma vez que Panem vem de Panem et circenses, que é uma expressão em Latim que significa “pão e circo”. Essa expressão é usada para descrever a situação em que o Império Romano queria distrair o público de questões reais, dando-lhes entretenimento para chamá-los a atenção. (Faversani, 2000)

PRESIDENT SNOW: “Seneca... why do you think we have a winner?”

SENECA CRANE: “What do you mean?”

PRESIDENT SNOW: “I mean, why do we have a winner? I mean, if we just wanted to intimidate the districts, why not round up twenty-four of them at random and execute them all at once? Be a lot faster.”

[Seneca just stares, confused]

PRESIDENT SNOW: “Hope.”

SENECA CRANE: “Hope?”

PRESIDENT SNOW: “Hope. It is the only thing stronger than fear. A little hope is effective. A lot of hope is dangerous. A spark is fine, as long as it's contained.”⁸ (Ross, 2012)

A conversa do presidente Snow e Seneca – idealizador-chefe dos Jogos Vorazes – se dá pela decisão de Seneca dar nota 11 em uma escala de 1-12 para Katniss mesmo ela atirado uma flecha próximo ao lugar que Seneca estava juntamente com os patrocinadores dos jogos. Snow demonstra o conceito de falsa consciência existente no marxismo. A esperança dos jovens de

⁸ PRESIDENTE SNOW: "Seneca... por que você acha que temos um vencedor?"

SENECA CRANE: "O que você quer dizer?"

PRESIDENTE SNOW: "Quero dizer, por que temos um vencedor? Quero dizer, se apenas quiséssemos intimidar os distritos, por que não reunir vinte e quatro deles aleatoriamente e executá-los de uma vez? Seria muito mais rápido."

[Seneca apenas olha, confuso]

PRESIDENTE SNOW: "Esperança."

SENECA CRANE: "Esperança?"

PRESIDENTE SNOW: "Esperança. É a única coisa mais forte que o medo. Um pouco de esperança é eficaz. Muita esperança é perigosa. Uma faísca é aceitável, desde que esteja contida."

ganhar os jogos e ter para si e sua família riquezas era algo que a Capital se aproveitava. A promessa de riquezas escondia a ideia assassina, ou o massacre que existia em todos os jogos.

Snow já desconfiava que Katniss pudesse levar problemas para ele. E ele estava certo. A vitória de Katniss e Peeta – sua dupla do Distrito 12 – ascendeu nos distritos sentimentos de rebelião e *esperança*. A regra dizia que somente um poderia ser campeão, porém em um ato de ousadia e insubmissão Katniss e Peeta ameaçaram tirar suas vidas quando restavam somente os dois, o que levou Seneca a encerrar a 74ª edição dos Jogos Vorazes e declarar Katniss e Peeta campeões. A partir de então começou a haver pequenas agitações pelos distritos, levando Snow a ameaçar Katniss a fim dela, com seu *status* de campeã, tentar acalmar os ânimos dos distritos. No entanto, a centelha já tinha virado uma grande fogueira e Katniss e Peeta nada podiam fazer.

Segundo o marxismo, os distritos enfim estavam criando consciência da classe ao qual pertenciam. Essa consciência está ligada ao fato deles perceberem seus papéis e se organizarem politicamente em busca de buscarem seus interesses. À medida que as revoltas cresciam por todos os distritos, Snow ordenava o aumento da jornada de trabalho. No entanto de nada adiantou. O que nos leva aos acontecimentos do terceiro filme, no qual temos Katniss se tornando oficialmente o *Mockingjay*, o Tordo, o símbolo da revolução dos distritos.

O Distrito 13 volta ao cenário. Quando todos pensavam que o distrito havia sido destruído, seus habitantes só passaram a viver no subterrâneo, uma vez que a Capital bombardeou toda a superfície do distrito. O 13, com a presidente Alma Coin, se encarrega de transformar Katniss no *Mockingjay* e unir todos os distritos contra a Capital a partir daí. Por ordem da Capital os distritos eram proibidos de se comunicarem entre si, fato que o Distrito 13 se empenhou para mudar. Com a tecnologia necessária e com o *Mockingjay* o 13 conseguiu acender ainda mais a revolta dos distritos contra a Capital.

O ato final da revolução se dá no último filme, *Jogos Vorazes: A Esperança- O Final*, quando há um grande confronto e a Capital é invadida. Muitas pessoas são mortas, inclusive Prim, Snow fica sob custódia e Coin se declara presidente interina de Panem. Paulo Freire (1981) fala que “[...] o sonho do oprimido é se tornar opressor”, e é o que acontece com Alma Coin. Katniss descobre que para chegar ao poder, Coin criou situações que a culpa cairia sobre Snow, situações que resultaram em mortes. Porém, mesmo com todas as lutas e baixas, Panem consegue finalmente viver a democracia e desfrutar de paz. Isso só foi possível por meio, primeiramente, da inquietação do povo com a situação que viviam. E então, com o agir, para mudar sua atual conjuntura.

Considerações finais

A crítica literária atua nos mais variados seguimentos das artes. Somente por meio das lentes da crítica literária somos capazes de perceber e questionar o que acontece ao nosso redor. As artes como o cinema, por exemplo, podem ser usadas para questionar ou validar um pensamento ou ideologia e cabe à crítica literária identificar e apontar os objetivos e intenções de uma produção. Obras como a saga *Jogos Vorazes* levanta questões que não estão tão distantes da vida de boa parte da população ao redor do globo. Temas como a fome, a exploração do trabalhador, os governos tiranos, a espetacularização do sofrimento alheio e a violência estão presente na saga e são questões palpáveis para todos.

As ideias de Marx e Engels formam a base da crítica marxista. E, a partir dessas ideias, juntamente com a de outros autores foi possível fazer as análises que realizamos neste trabalho. É possível concluir que a luta de classes nos filmes de *Jogos Vorazes*, mais precisamente na sociedade de Panem só foram possíveis de identificar graças a esse tipo de crítica. Nuances de cada ponto abordado no marxismo pôde ser percebido na saga, o que abre a possibilidade de futuros trabalhos que podem se aprofundar mais em um ponto ou outro dos filmes ou dos livros.

Referências

- Althusser, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1970.
- Barbosa, W. *Marxismo: história, política e método*, 2018. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/934138/mod_resource/content/1/elementos_basicos1.pdf>
- Culler, J. *Teoria Literária: uma introdução*. Tradução: Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.
- Durão, F. A. *O que é Crítica Literária*. São Paulo: Parábola, 2016.
- Faversani, F. Panem et circenses: Breve análise de uma Perspectiva de Incompreensão da Pobreza no Mundo Romano. *Varia História*, v. 22, p. 81–87, 2000.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- Kornis, M. A. História e Cinema: um debate metodológico. *Revista Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, p. 237–250, 1992.
- Marx, K.; Engels, F. Manifesto do Partido Comunista. *Estudos Avançados*, v. 12, n. 23, p. 6–46, 1998.
- Netto, J. P. *O que é Marxismo*. 1. ed. Tatuapé: Editora Brasiliense, 2017.
- Ross, G. *Jogos Vorazes*. Estados Unidos: Lionsgate Entertainment, 2012.

Santos, L. A. B.; Oliveira, S. P. DE. *Sujeito, Tempo e Espaços Ficcionalis: introdução à teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2001.

Soares, A. *Gêneros literários*. 7. ed. São José dos Campos: Editora Ática, 2007.

Souza, R. A. de. *Teoria da literatura*. São Paulo: Ática, 2007.

Stálin, J. *Sobre o materialismo dialético e o materialismo histórico*. [s.l.] Clube de Autores, 2021.

Tyson, L. *Critical Theory Today: a user-friendly guide*. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

Warren, A.; Wellek, R. *Teoria da Literatura e Metodologia dos Estudos Literários*. Tradução: Luis Carlos Borges. São José dos Campos: Martins Fontes Editora, 2003.

UM MODELO TEÓRICO/DIDÁTICO DO GÊNERO RESUMO ESCOLAR: FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Jaqueline Elize Pereira Lima
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

Introdução

Em participação no Programa do Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), o qual objetiva aprimorar a formação de docentes de Língua Portuguesa (LP) e que prescreve a obrigatoriedade da elaboração de uma proposta de intervenção didática – produzimos uma sequência didática de gêneros, destinada ao desenvolvimento da prática discursiva da escrita, de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Para tanto, sustentamo-nos no aporte teórico-metodológico da vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Essa vertente (Schneuwly; Dolz, 2011), (Dolz, Noverraz; Schneuwly, 2011), (Barros; Gonçalves, no prelo), (Barros; Striquer, 2023) defende que um gênero que existe na sociedade, em contexto real/natural, seja transformado em conteúdo escolar, embora permaneça gênero a comunicar, deve passar por procedimentos que constituem o que é denominado de transposição didática ou engenharia didática de gênero. Entre os procedimentos estão a produção de modelo teórico/didático, o que dá aporte para a elaboração de sequências didáticas de gêneros (SDG).

A premissa é a de que a modelização é uma ferramenta que permite que os elementos constitutivos de um gênero e suas operações de uso possam ser conhecidos. Assim, sendo o objetivo do analista/professor a didatização escolar, considerando a situação social imediata, ele pode eleger quais elementos transformar em conteúdo de ensino e aprendizagem em uma sequência didática de gêneros.

Diante desses preceitos, o objetivo deste trabalho é apresentar um modelo teórico-didático do gênero textual resumo escolar, produzido a fim de conhecer as características sociocomunicativas, discursivas e linguístico-discursivas do referido gênero, e, em decorrência, em um segundo momento, elaborar uma SDG⁹.

O processo de modelização

⁹ A referida SDG está em fase de construção em nossa participação no PROFLETRAS/UENP.

O ISD apregoa que a linguagem, assim como na perspectiva dialógica/Círculo de Bakhtin, é ferramenta construtora da cidadania que se constitui na interação humana. Nessa perspectiva, o diálogo é o fenômeno fundante da interação. Um falante/produzidor ao emitir um discurso em uma interação verbal, seja de que forma for, na fala, na escrita, nos gestos, reproduz, complementa, amplia outros discursos, sempre, em todas as situações. Nas palavras de Bakhtin (2016, p. 25), “toda compreensão é prenhe de resposta”, ou seja, uma vez que o ouvinte/leitor compreende o significado do discurso, assume uma ativa posição de resposta frente a ele para concordar, discordar, complementar, modificar, reproduzir e ampliar. O gênero resumo é, por essência, representativo concretamente dessa assertiva, o discurso que o constitui é um diálogo, em sua maioria de forma explícita, com o texto de origem. Para conhecer essas marcas, recorreremos ao aporte do ISD.

Segundo a vertente didática do ISD (Schneuwly; Dolz, 2011), (Dolz, Noverraz; Schneuwly, 2011), para tornar os gêneros textuais em objeto de ensino, o primeiro passo, dentro do que denomina de engenharia didática, é a elaboração de um modelo didático de gênero (MDG). Conforme Machado e Cristovão (2006), o MDG propicia conhecer os elementos constitutivos do gênero e a partir disso, o professor pode eleger quais elementos transformar em conteúdo de ensino na SDG, considerando o ano escolar, por exemplo, entre outros aspectos. Assim, o MDG fornece “objetos potenciais para o ensino” (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 152), ou seja, é uma ferramenta que orienta o professor acerca do que pode ser ensinado sobre o gênero em abordagem, constituindo-se em um subsídio para o docente.

Contudo, os estudos de Barros (2012), Barros e Gonçalves (no prelo) e de Barros e Striquer (2023) defendem que no processo de modelização o que se tem primeiro é um modelo teórico do gênero (MTG). Nas palavras de Barros (2012, p. 15), o MDG “só pode ser visto, *a priori*, apenas *teoricamente*, isto é, sua construção não necessitaria levar em conta as *capacidades* dos alunos nem as particularidades do contexto de ensino” (grifos da autora). Isso porque ao buscar conhecer as definições teóricas e os elementos característicos regulares de um gênero, essencialmente não é preciso que o analista/professor tenha como foco o ensino daquele gênero. O objetivo pode ser apenas conhecer o gênero para outros fins, por exemplo, é possível produzir um MTG de um artigo científico, a fim de conhecer suas especificidades para saber produzi-lo; não necessariamente ensinar alguém a fazer isso.

Nesse sentido, conforme Barros (2012), tem-se primeiro a elaboração de um MTG e, a partir dele o MDG, este com foco no ensino e aprendizagem. E, para a construção de um MTG, seguimos os procedimentos para análise de textos construídos por Bronckart (2009).

Assim, primeiro realizamos uma pesquisa bibliográfica e exploratória do gênero em abordagem com a finalidade de conhecer as definições teóricas e compreender seu funcionamento na sociedade; depois fizemos uma seleção, a fim de elaborar uma coletânea de “textos empíricos” (Bronckart, 2009, p. 78) representativos de uma realidade comunicativa, socialmente estabelecidos e valorizados. Sobre a coletânea investigamos o conjunto de aspectos que constituem o gênero: elementos do contexto de produção e os que formam a arquitetura interna (Bronckart, 2009).

Um modelo teórico-didático do resumo escolar

Primeiramente, expomos algumas definições de resumo, a partir de estudos de especialistas no gênero. De acordo com Salete (2000, p. 01), “resumo é um nome comum atribuído a gêneros distintos, os quais são determinados pelas diferentes características discursivas e finalidades sociais a que se destinam”. Tais características e finalidades, conforme a autora, estão ligadas à esfera (campo da atividade humana) no qual o resumo está inserido, bem como ao meio de circulação, aos interlocutores envolvidos na interação e à finalidade, o que constitui características específicas. Assim, os resumos produzidos na escola é outro gênero diferente daquele que apresenta um artigo científico, por exemplo.

Nesse olhar para a escola, defendem Schneuwly e Dolz (2011) ser sempre necessário que o professor, no contexto escolar, defina, para o aluno, as especificidades do gênero em trabalho e desenvolva práticas de produção relacionadas ao contexto de circulação, visto que

O resumo escolar pode, assim, ser considerado uma variação de um gênero ou de um conjunto de gêneros tão variado quanto a ficha de leitura, o resumo incitativo e a resenha oral de um filme. Isso permite, por um lado, tratar e analisar o resumo, da perspectiva do gênero ao qual pertence — a extensa gama dos resumos — e descrever técnicas de escrita, no sentido mais amplo do termo, que são próprias às variações deste gênero e, por outro lado, definir sua especificidade em relação às outras variações (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 75-76).

Reforçam, ainda, os autores, que o resumo escolar proporciona um trabalho importante com a análise e interpretação de textos.

A respeito da efetiva escrita de um resumo, alguns procedimentos são essenciais, conforme enfatizam as autoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008, p. 25), as quais

explicam que “o processo de sumarização sempre ocorre durante a leitura, mesmo quando não produzimos um resumo oral ou escrito. Esse processo não é aleatório, mas guia-se por uma certa lógica”. Em decorrência, a sumarização é essencial na elaboração do resumo. Para as pesquisadoras, sumarizar consiste em eliminar as informações secundárias e deve ser objeto de ensino e aprendizagem de forma sistemática, a considerar duas estratégias básicas:

- **Estratégia de apagamento** ou apagamento das informações desnecessárias à compreensão de outras proposições ou de informações redundantes;
- **Estratégia de substituição**, que envolve dois outros procedimentos, o de generalização e o de construção:
 - ✓ **Generalização**: consiste na substituição de uma série de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome de ser, propriedade ou ação mais geral;
 - ✓ **Construção**: consiste na substituição de uma sequência de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição que é normalmente inferida delas, por meio da associação de seus significados (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2005, p. 97).

Dessa forma, considerando o contexto de produção escolar, para que o aluno possa construir a sumarização é necessário, também, compreender o texto de origem; identificar a ideia principal e a secundária; considerar o professor como o destinatário primeiro de seu texto. Conforme Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2008), a sumarização proporciona a avaliação da compreensão global do texto pelo aluno-autor.

Outro procedimento indispensável na escrita do gênero é fazer referência direta ao autor do texto-fonte, para evitar que o leitor possa tomar as ideias do texto-base como as do produtor do resumo (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2008). E, segundo Bragagnollo (2011), a paráfrase é elemento constitutivo do resumo, no sentido de paráfrase que Sant’Anna (2003, p. 17 apud Bragagnollo, 2011, p. 41) expõe, “reafirmação, em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita. Uma paráfrase pode ser uma afirmação geral da ideia de uma obra como esclarecimento de uma passagem difícil”. Na mesma perspectiva, Schneuwly e Dolz (2011) apontam que o resumo não é atividade de condensação, eliminação e generalização; é reconstrução enunciativa. E continuam os pesquisadores,

[...] dizer em poucas palavras, mas do mesmo ponto de vista enunciativo, o que o autor do texto a resumir quis dizer — não pode ser seguida, senão por uma atividade complexa de paráfrase através da qual o “resumidor” revive, em seu resumo, a “dramatização discursiva” construída no texto a resumir, a partir de uma compreensão das diferentes vozes enunciativas que nele agem (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 75).

Apresentadas as definições do gênero em abordagem, a próxima subseção trata dos elementos que formam o contexto de produção. O *corpus* é formado por um conjunto de exemplares de resumos escolares representativos da prática de linguagem manifestada pelo

gênero em questão (Bronckart, 2009). A saber: (1) “ESTRANHO NO NINHO”, de Davi Castro – RESUMO / Manuela Sousa Conceição¹⁰, título do texto de origem e autor: Estranho no ninho/ Davi Castro¹¹; (2) RESUMO DO TEXTO “POR QUE O NARIZ DO CÃO É GELADO?” / Manuela Sousa Conceição¹², texto de origem: Por que o nariz do cão é gelado? / Luiz Carlos de Sá Rocha¹³; (3) RESUMO DO TEXTO “SANGUESSUGAS!!!!” / Manuela Sousa Conceição¹⁴, texto de origem: Sanguessugas!!!! / Ana Marisa C. Tavassi; Fernanda Faria¹⁵; (4) RESUMO DO TEXTO “REDE CONTRA ZIKA, DENGUE E CHIKUNGUNYA” / Manuela Sousa Conceição¹⁶, texto de origem: Rede contra Zika, Dengue e Chikungunya/ Margarida Martins¹⁷; (5) Resumo / Manuela Sousa Conceição¹⁸, texto de origem: Gordura do bem / Sofia Coutinho¹⁹.

Elementos do contexto de produção

Primeiramente, destacamos que a prática social, a qual é manifestada pelo resumo escolar, é apresentar de forma sintética o conteúdo de uma obra/texto de origem (Salette, 2000). Nosso *corpus* são textos escritos, o que, geral e frequentemente, configura o referido gênero. E, sobre o campo da atividade humana na qual está inserido, os nossos cinco exemplares participam do campo comercial e publicitário, à medida que a plataforma *Nova Escola*²⁰ que publicou os exemplares se sustenta financeiramente por meio de parcerias, isto é, é custeada por empresas privadas, pela venda de publicidade de anunciantes e doações de pessoas físicas. Ao mesmo tempo, esses textos também participam do campo escolar, uma vez que foram escritos para o trabalho nesse contexto. Como aponta Salette (2000), o resumo escolar está

¹⁰ Fonte: Disponível em: <https://encurtador.com.br/loqu6>. Acesso em: 14 out. 2022.

¹¹ Fonte: Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/estranho-no-ninho-2/>. Acesso em: 14 out. 2022.

¹² Fonte: Disponível em: <https://encurtador.com.br/zMPRU>. Acesso em: 14 out. 2022.

¹³ Fonte: Disponível em: <https://encurtador.com.br/tDIRV>. Acesso em: 14 out. 2022.

¹⁴ Fonte: Disponível em: <https://encurtador.com.br/jxF47>. Acesso em: 14 out. 2022.

¹⁵ Fonte: Disponível em: <http://chc.org.br/acervo/sanguessugas/>. Acesso em: 14 out. 2022.

¹⁶ Fonte: Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/HKYAENxBB5ShTrxHuBtxVt3qhhPh5Tvmvy4rgptfj6YnUpRaVEU4kw3uGPHd/proposta-de-resumo.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

¹⁷ Fonte: Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/rede-contra-zika-dengue-e-chikungunya/#:~:text=O%20encontro%20realizado%20em%20maio,terap%C3%AAuticos%20e%20m%C3%A9todos%20de%20diagn%C3%B3stico>. Acesso em: 14 out. 2022.

¹⁸ Fonte: Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/QQxk5r3u334WtEgASjAtD9uAm6XA6UfcwM7M3GpXetxTFNwSAFJ77Mn62TkM/lp-07-copia-de-atividade-ou-texto-para-impressao.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

¹⁹ Fonte: Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/gordura-do-bem/>. Acesso em: 14 out. 2022.

²⁰ A plataforma Nova Escola pertence à Associação Nova Escola, organização social sem fins lucrativos que objetiva fortalecer professores da Educação Básica brasileira, por meio de apresentação de estudos, metodologias e sugestão de projetos de ensino. Para tanto, a página oferece reportagens, planos de aula, material educacional e cursos autoinstrucionais. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>. Acesso em: 25 out. 2022.

presente na escola com a finalidade, de modo geral, de ser um instrumento para o professor averiguar se o aluno leu um texto de origem e o compreendeu; se apreendeu um conteúdo e como ferramenta auxiliar de aprendizagem.

Sobre o emissor, os cinco resumos escolares foram escritos por Manuela Sousa Conceição, a qual, no caso, é uma especialista que assume o papel discursivo de produzir um texto protótipo para uma sequência de planos de aula, destinados a professores de LP, a fim de auxiliá-los no trabalho com o ensino do gênero. Contudo, é importante explicar que o aluno, uma vez que estamos tratando especificamente de resumo escolar, ao escrever um resumo, nesse contexto em questão, assume o papel de alguém que leu uma obra, um texto de origem e, então, apreendeu seu conteúdo, as ideias e conceitos expostos pelo autor; por isso é capaz de sintetizá-los. Tal papel vincula-se a uma relação hierárquica: o professor solicita uma atividade escolar/um resumo, o aluno, como aprendiz, a cumpre obrigatoriamente para diferentes finalidades, por exemplo, além dos motivos supramencionados, comprovar que realizou determinada leitura, socializar o resumo com colegas a fim de informá-los sobre o conteúdo etc. Desse modo, independente dos diversos fins, *à priori*, o papel do aluno é cumprir uma tarefa preestabelecida.

Os destinatários do nosso *corpus* são leitores das revistas nas quais os resumos foram publicados; são esses, em generalização, docentes de LP, em formação inicial ou em serviço, pesquisadores, interessados em materiais de trabalho, planos de aula, metodologias de ensino. E, em ampliação, no contexto escolar, o primeiro destinatário é o professor, o qual, diante do papel discursivo hierarquicamente estabelecido, analisa, corrige e avalia o resumo escolar do aprendiz. Para além do docente, pode haver outros destinatários, por exemplo, o próprio aluno-resumidor, outros alunos, a comunidade escolar, uma comunidade, a depender do objetivo do resumo, a saber, para que o professor solicitou sua escrita, bem como o local de publicação, se for o caso.

Sobre o suporte e local de veiculação do gênero, nossos exemplares foram publicados em plataformas digitais/página da internet, cujos propósitos comunicativos são apresentar textos-parâmetros do resumo escolar, gênero textual objeto de ensino dos planos de aulas. Em situação escolar e por se tratar de um texto específico dessa esfera, geralmente o resumo escolar é manuscrito no caderno do aluno ou em folha específica, novamente, a provir da finalidade determinada pelo professor. O local de escrita do resumo escolar é geralmente a sala de aula e ocorre durante as aulas-horas do professor que o solicita, como também pode ser requerido como atividade extraclasse, então o aluno realiza em outros locais e em outros momentos.

O conteúdo temático de nosso *corpus* relaciona-se ao tema do texto-fonte, o qual elencamos a seguir: (1) a utilização de lixo pelas aves Atobás-marrons na construção de seus ninhos; (2) funcionamento do olfato dos cães; (3) o parasita sanguessugas e seu uso, por séculos, pela medicina; (4) encontro e esforços de rede de pesquisadores de universidades públicas e institutos privados acerca das doenças: Zika, Dengue e Chikungunya; (5) pesquisa sobre células da gordura do corpo que podem ser benéficas em cicatrização de queimaduras. Na escola, o resumo também é formado pela mesma temática do texto de origem, a qual pode participar de várias áreas do conhecimento e de textos com diversas intenções comunicativas, como romances, artigos de opinião, artigos de divulgação científica, textos teóricos de diversos componentes curriculares (história, geografia, arte, ciências) etc.

Expostos os elementos do contexto de produção, adiante abordamos os elementos discursivos que constituem regularmente o gênero.

Os elementos discursivos

Segundo os procedimentos de análise de textos de Bronckart (2009), os elementos discursivos se referem à arquitetura interna do gênero, cuja primeira camada é a infraestrutura textual e suas subcamadas: plano textual global, tipos de discursos, tipos de sequência, formas de planificação (Bronckart, 2009).

Ressaltamos a seguinte particularidade para a abordagem do plano textual global dos cinco exemplares de nosso *corpus*: eles compõem uma sequência de 15 planos de aula que têm como objeto de ensino o resumo escolar, como mencionado, publicados na plataforma Nova Escola, no link de informações gerais²¹. O resumo 1 apresenta o seguinte plano textual global: a) título do texto de origem; b) autor do texto de origem; c) expressão “resumo”; d) o texto propriamente dito; e) fonte do texto-base no final. O 2 e 3 são estruturados da mesma forma: a) título formado primeiro pela expressão “resumo do texto” e título do texto de origem; b) referência bibliográfica do texto de origem; c) texto propriamente dito. O 4 tem estrutura semelhante ao resumo 2 e 3, diferem-se ao apresentar a referência bibliográfica do texto de origem ao final: a) título formado primeiro pela expressão “resumo do texto” e título do texto de origem; b) texto propriamente dito; c) referência bibliográfica do texto de origem. O resumo 5: a) o título é apenas “resumo”; b) texto propriamente dito; c) referência bibliográfica do texto de origem. Destacamos, ainda, que nenhum dos cinco textos em análise explicita o nome do

²¹ Disponíveis nas referências dos exemplares de nosso corpus.

autor do resumo no próprio texto; a autoria fica marcada apenas nos referidos planos de aula que compõem os resumos. Evidentemente, essa é uma formatação específica do contexto imediato, já apresentado, a plataforma.

Enfim, a formatação do plano textual global não é estável, ou, nas palavras de Bakhtin (2016), configura-se como relativamente estável. Contudo, fazendo uma sistematização aproximativa, podemos considerar a seguinte estrutura, a partir da observação de 3 dos 5 exemplares: a) título formado primeiro pela expressão “resumo do texto” e título do texto de origem; b) referência bibliográfica do texto de origem; c) texto propriamente dito; d) nome do autor do resumo.

No que se refere à organização do conteúdo do resumo escolar, que denominamos de texto, propriamente dito, ela pode assentar o conteúdo de forma geral, considerando o texto fonte como um todo, que é o caso do Resumo 2 e 3. No entanto, o que é mais regular é o resumo apresentar o conteúdo na mesma ordem do que foi feito pelo texto-fonte. Exemplo: Resumo 1 - “ESTRANHO NO NINHO”, de Davi Castro – RESUMO: primeiro parágrafo: faz referência ao autor do texto de origem (formação e atuação profissional), ao veículo de publicação e à temática em abordagem. Demais parágrafos: emprego de conectivos de continuidade, a fim de articular, provavelmente de uma forma mais fidedigna, o conteúdo do texto-fonte da forma em que fora apresentado. Exemplos: “Na primeira parte, o autor escreve sobre os resultados de um estudo feito no [...]” (segundo parágrafo do Resumo 1); “Na segunda parte, Castro analisa a quantidade de lixo [...]” (terceiro parágrafo do Resumo 1). Essa é a mesma configuração do Resumo 4. Resumo 5: primeiro parágrafo faz referência ao autor do texto de origem (formação e atuação profissional), ao veículo de publicação e à temática em abordagem. Demais parágrafos: emprego de expressões para marcar a responsabilidade enunciativa, com relação ao conteúdo, do autor do texto fonte. Exemplo: “Segundo a jornalista, a técnica consiste em aspirar a gordura do paciente e aplicá-la [...]” (segundo parágrafo do Resumo 5); “Continuando a explicação do estudo, Moutinho, novamente, pontua [...]” (terceiro parágrafo); “Moutinho continua apresentando o pensamento de [...]” (quarto parágrafo); “Concluiu o artigo destacando a visão do médico [...]” (último parágrafo).

A sumarização é outro ponto relevante do plano textual global do gênero. Em cotejamento aos estudiosos especialistas no resumo escolar (Machado; Lousada e Abreu-Tardelli, 2008), o processo de sumarização é fundamental em um resumo, uma vez que, de forma geral, possibilita a redução da informação semântica e para que o foco recaia apenas na ideia básica. Em exemplificação, no Quadro 1 relacionamos trechos dos textos-fontes e

respectivos trechos dos textos-resumos para visualização das estratégias de sumarização: apagamento; substituição por generalização; substituição por construção - conforme Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005),

Quadro 1 - Estratégias de sumarização

Resumo	Trecho texto fonte	Trecho resumo escolar	Estratégia de sumarização
1	Sabe-se que as aves adultas ingerem plásticos e outros tipos de lixo, mas a pesquisa em Macaé e Arraial do Cabo demonstra que os atobás-marrons estão expostos a essa forma de poluição desde o início de suas vidas. Um estudo similar foi conduzido em ninhos do trinta-réis-das-rocas (<i>Onychoprion fuscatus</i>) na Ilha de Trindade, localizada a aproximadamente mil quilômetros de distância do litoral do estado do Espírito Santo. Embora a ilha esteja perto de uma zona de acúmulo de lixo no oceano Atlântico, apenas 3% de 1.800 ninhos examinados continham fragmentos de plásticos. Portanto, algumas espécies de aves marinhas parecem ser mais afetadas do que outras pelo lixo disponível no oceano.	Na terceira e última parte, para encerrar seu texto, o especialista comenta que as aves adultas ingerem plástico e outros tipos de lixo, mas os atobás-marrons são expostos, desde cedo, à poluição. Ele informa que algumas aves marinhas são mais propensas à poluição do que outras.	Apagamento de: a) sequências de expressões redundantes (“mas a pesquisa em Macaé e Arraial do Cabo”), uma vez que no primeiro parágrafo do resumo é informado o litoral do Estado do Rio de Janeiro como local da pesquisa; b) sequências de expressões explicativas (“Um estudo similar foi conduzido em ninhos [...] continham fragmentos de plásticos”). Estratégia de substituição por generalização ocorre nas reformulações de informações utilizando termos mais genéricos como “cedo”, “à poluição” para substituir o seguinte trecho do texto fonte: “início de suas vidas”, “pelo lixo disponível no oceano”.
2	O focinho gelado do cão, segundo os especialistas, é sinal de saúde. E o que mantém o focinho do cachorro sempre frio e molhado é o fato de que esses animais regulam a sua temperatura corporal, ou seja, o grau ou perda de calor do corpo, por meio da respiração.	O artigo fala que o focinho gelado dos cães é sinal de saúde, pois eles regulam a temperatura corporal por meio da respiração.	Apagamento da justificativa (“E o que mantém o focinho do cachorro sempre frio e molhado é o fato de que esses animais”), como também de exemplos (“ou seja, o grau ou perda de calor do corpo”).
3	As sanguessugas hematófagas são consideradas parasitas porque precisam sugar o sangue de um hospedeiro para sobreviver. Elas se alimentam principalmente do sangue de vertebrados, como bois, cavalos, répteis, peixes, seres humanos etc.	Essas são consideradas parasitas, pois precisam se alimentar do sangue de outros animais (vertebrados, principalmente) para sobreviver.	A substituição por construção - substituição de uma sequência de informações presente no texto fonte: (“As sanguessugas hematófagas são [...] sangue de vertebrados”), por uma afirmação que contempla as anteriores (“Essas são consideradas parasitas, pois precisam se alimentar do sangue de outros animais (vertebrados, principalmente) para sobreviver”). Substituição de especificidade (“como bois, cavalos, répteis, peixes”) para a generalização

			(“animais (vertebrados, principalmente)”).
4	O encontro realizado em maio reuniu pesquisadores de uma das seis redes do programa, que tem foco em estudos das alterações morfológicas e funcionais provocadas pela dengue, zika e chikungunya no organismo, com a finalidade de investigar alvos terapêuticos e métodos de diagnóstico. Essa rede é coordenada pela bioquímica Andrea Thompson Da Poian, do IBqM/UFRJ, que, logo no início do evento, chamou à atenção dos participantes que o propósito de estarem reunidos é promover uma maior interação entre os pesquisadores de cada um dos cinco núcleos da rede.	Encerrando a segunda parte, a cientista informa que há pesquisadores debruçados em analisar as alterações morfológicas e funcionais provocadas pela Dengue, Zika e Chikungunya no organismo, com o intuito de investigar alvos terapêuticos e diagnósticos.	Apagamento de todo o segundo período do texto de origem (“Essa rede é coordenada pela bioquímica [...] núcleos da rede”), devido à redundância de informações.

Fonte: as pesquisadoras

A segunda subcamada da infraestrutura textual (Bronckart, 2009) diz respeito aos tipos de discursos. O discurso em predominância no *corpus* é o teórico, vinculado ao mundo do expor (Bronckart, 2009). Não há marcas de quem fala, isto é, da voz do autor do resumo. O que está constantemente explicitado é a voz, no sentido da responsabilidade enunciativa, do autor do texto fonte. Exemplo: “Segundo a jornalista, [...]” (segundo parágrafo do Resumo 5); “Moutinho, novamente, pontua [...]” (terceiro parágrafo). Também explicitado é o uso de expressões como: “Segundo o artigo” (Resumo 3), o qual, da mesma forma, estabelece a responsabilidade enunciativa ao autor do texto fonte. Assim, o conteúdo temático é planejado no resumo escolar pelo emprego da terceira pessoa do discurso.

A terceira subcamada da infraestrutura textual refere-se aos tipos de sequência. No resumo escolar, conforme mostra a coletânea, a predominante é a da sequência descritiva (Bronckart, 2009), já que o agente-produtor, ou autor do resumo, tem o objetivo único de apresentar, de forma sintética, exclusivamente, o conteúdo temático do texto de origem. Essa sequência está planejada no emprego de verbos que descrevem as ações, opiniões e conceitos expostos pelo autor do texto de origem, impedindo, assim, que o autor do resumo se aproprie do que é do autor do texto-fonte. Exemplos: “o autor escreve [...]” (segundo parágrafo do Resumo 1); “a autora menciona [...]” (segundo parágrafo do Resumo 4).

A seguir apresentamos os elementos linguístico-discursivos que formam os mecanismos linguísticos do gênero resumo escolar.

Os elementos linguístico-discursivos

Em continuidade à abordagem dos procedimentos de análise da arquitetura interna de textos, de acordo com Bronckart (2009), os mecanismos linguísticos correspondem às outras duas camadas superpostas do texto e são compostos pelos respectivos elementos linguístico-discursivos: os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Esses elementos apontam o estilo, a marca de atuação do autor nos textos.

Os mecanismos de textualização abordam a conexão, coesão nominal e coesão verbal. Logo, o registro linguístico dos resumos escolares deve seguir fielmente o registro do texto fonte e, para além disso, é comum que a linguagem do resumo seja mais formal, pois é a variação da língua exigida pela esfera escolar na qual o resumo circula.

Para estabelecer uma exposição do conteúdo do texto fonte de forma objetiva e mantendo a sequência original, há o emprego de conectivos de sequência ou continuidade, como nos exemplos a seguir: Resumo 1: “Na primeira parte [...]” (segundo parágrafo), “Na segunda parte [...]” (terceiro parágrafo) “Na terceira e última parte [...]” (quinto parágrafo); e no Resumo 5, tais conectivos marcam, também, a responsabilidade enunciativa pelas informações: “O texto de Sofia Moutinho [...]” (primeiro parágrafo); “Segundo a jornalista [...]” (segundo parágrafo).

Quanto à coesão nominal, em nosso *corpus* a autora dos resumos faz referência ao autor do texto fonte, ora utilizando: a) o nome próprio: “Sofia Moutinho destaca uma pesquisa brasileira [...]” (RESUMO 5, primeiro parágrafo); b) apenas o sobrenome: “[...] Moutinho, novamente, pontua o esclarecimento do cirurgião [...]” (RESUMO 5, terceiro parágrafo); c) pronomes pessoais: “Ela menciona a explicação do dirigente da pesquisa [...]” (RESUMO 5, segundo parágrafo); d) hiperônimos: “A jornalista explica que esse tratamento começou em 2010 [...]” (RESUMO 5, quarto parágrafo); e) sujeito elíptico: “No entanto, [Sofia Moutinho] ressalta que não é possível estipular um tempo médio de cicatrização” (RESUMO 5, quarto parágrafo, inserção da pesquisadora). Outras retomadas textuais na coletânea de resumos escolares dizem respeito ao uso de expressões nominais definidas para o texto de origem (artigo, estudo), como exemplificados a seguir: “O artigo fala que o focinho gelado dos cães é sinal de saúde [...]” (RESUMO 2, primeiro parágrafo); “[...] segundo o texto da revista Ciência hoje, os cães têm muito mais” (RESUMO 2, segundo parágrafo). A valoração expressa por tais retomadas transmite um grau de objetividade e impessoalidade ao texto, características da natureza expositiva do resumo escolar.

Em relação à coesão verbal, os verbos que organizam o gênero são, em predominância, conjugados no presente do indicativo e na terceira pessoa do singular, visto que no gênero em abordagem o autor escreve sobre o que foi dito por outro autor. Nessa perspectiva, a razão é o objetivo de expor algo relacionado ao conteúdo temático situado temporalmente no “agora” ou no “presente momento”, conforme ilustramos com os seguintes excertos do Resumo 1: “O pesquisador destaca [...]” (segundo parágrafo); “Castro analisa [...]” (terceiro parágrafo).

Os mecanismos enunciativos, terceira camada da arquitetura interna textual (Bronckart, 2009), são compostos pelas vozes, posicionamentos enunciativos/responsabilidade enunciativa do texto. Na nossa coletânea há duas vozes enunciativas: a voz do autor resumidor e a voz do autor do texto fonte. Essas vozes são claramente delimitadas; a voz da autora do resumo é neutra, não aparece explicitamente, pois expõe elementos do conteúdo temático sem avaliação, exemplo:

Na primeira parte, a autora menciona o encontro que houve entre pesquisadores no Instituto de Pesquisa e Ensino no Rio de Janeiro. Segundo Martins, a reunião teve como objetivo divulgar os avanços no entendimento, prevenção e tratamento das doenças (RESUMO 4, segundo parágrafo).

Logo, pelo trecho é possível observar que a neutralidade se realiza pela referência à voz do autor do texto-base por meio de discurso indireto, o qual se utiliza do verbo de elocução “menciona” mais a expressão “segundo”, seguida do nome do autor do texto resumido e de paráfrase do que foi compreendido do texto de origem, “a reunião teve como objetivo divulgar os avanços no entendimento, prevenção e tratamento das doenças”. Destacamos aqui que, conforme Bragagnollo (2011), a paráfrase, elemento constitutivo do resumo escolar, é construída pelo emprego da própria palavra para reafirmar o sentido do texto-fonte. Mesmo a paráfrase sendo essencial para o gênero, o discurso direto, sinalizado entre aspas com respectiva referência do autor e ano entre parênteses, ocorre no Resumo 5 (segundo parágrafo) “[...] de acordo com o estudioso “as células de gordura, chamadas adipócitos, produzem uma série de substâncias que estimulam a circulação sanguínea e a multiplicação das células da pele” (Moutinho, 2011)”.

Desse modo, os recursos enunciativos supramencionados permitem que a voz do autor do texto de origem fique explícita, por outro lado, a paráfrase, a utilização dos verbos de elocução e de expressões/referência nominal são elementos que revelam o estilo e a compreensão do autor do resumo diante do conteúdo temático tratado; nas palavras de Schneuwly e Dolz (2011, p. 75, grifos dos autores) “[...] o “resumidor” revive, em seu resumo,

a “dramatização discursiva” construída no texto a resumir, a partir de uma compreensão das diferentes vozes enunciativas que nele agem”. Então essa reconstrução enunciativa constitui o gênero resumo escolar.

Considerações finais

Expostos os resultados das análises, apresentamos um quadro-síntese dos elementos que formam as características do gênero, levantados a partir do *corpus*:

Quadro 2 - Síntese dos elementos que formam o resumo escolar: um modelo teórico do gênero

<p>Elementos do contexto de produção</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prática social: apresentar de forma sintética o conteúdo de uma obra/texto de origem. - Gênero escrito com registro linguístico formal. - Campo de atuação: os exemplares do <i>corpus</i> pertencem ao campo comercial e publicitário, veiculados por uma plataforma digital, financiada; ao mesmo tempo, o gênero está presente e é comum no campo escolar. - Emissor: a pessoa física que produziu os nossos exemplares é Manuela Sousa Conceição; no campo escolar, o emissor físico é o aluno. - Papel social que assume o emissor/autor: dos exemplares analisados, a autora é uma especialista que produz texto protótipo, em plataforma digital, para uma sequência de planos de aula, destinados a professores de LP. No campo escolar, o aluno deve colocar-se no papel de aprendiz, ele leu um texto de origem, apreendeu os conceitos/ideias/informações expostos pelo autor e os sintetiza, cumprindo uma tarefa prescrita. - Destinatário dos exemplares: leitores da revista digital (docentes de LP, pesquisadores, interessados em materiais de trabalho, planos de aula, metodologia de ensino). No campo escolar, primeiramente é o professor, um especialista no conteúdo ensinado que diante do papel discursivo hierarquicamente estabelecido, determina a produção do gênero e avalia o resumo escolar do aprendiz. A depender do objetivo do resumo, pode haver outros destinatários, como o próprio aluno-resumidor, outros estudantes, a comunidade escolar etc. - Finalidade: os resumos que formam o <i>corpus</i> foram produzidos com a finalidade de apresentar textos-parâmetros do gênero resumo escolar. No campo escolar, apresenta diferentes finalidades: a) instrumento de avaliação do docente: verificação de cumprimento de leitura e da compreensão do estudante em relação ao texto de origem, como também sua capacidade de sintetizá-lo; b) ferramenta auxiliar de aprendizagem: para o próprio aluno-resumidor apreender e relembrar os conteúdos principais do texto estudado; socializar o resumo com colegas e comunidade escolar, a fim de informá-los sobre o conteúdo. - Tema: mesma temática do texto de origem, os quais, especificamente os exemplares do <i>corpus</i>, relacionam-se a textos de divulgação científica. - Suporte: os exemplares do <i>corpus</i> foram publicados em plataforma digital/ página de internet. Em situação escolar, geralmente é manuscrito no caderno do aluno ou em folha específica e sua produção é em sala de aula e ocorre durante as aulas-horas do docente que o solicita ou em outros locais e momentos quando solicitado como atividade extraclasse.
<p>Elementos discursivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura/plano textual global é relativamente estável: a) título formado pela expressão ‘resumo do texto’ e com o título do texto de origem; b) referência bibliográfica do texto de origem; c) texto do resumo propriamente dito; d) nome do autor do resumo. No caso do texto propriamente dito, o conteúdo é organizado de forma sumarizada, seguindo a ordem apresentada no texto fonte; em generalização: a) primeiro parágrafo: faz referência ao autor do texto de origem (formação e atuação profissional), ao veículo de publicação e à temática em abordagem; b) demais parágrafos: exposição do conteúdo temático seguindo a ordem das ideias expressas pelo autor do texto de origem. E ainda, para a sumarização constitui-se das seguintes estratégias: apagamento; substituição por generalização; substituição por construção. - Sequência tipológica predominante é a descritiva.

	- Tipo de discurso predominante é o teórico, marcado pela ausência de marcas autorais; indicação da responsabilidade enunciativa do autor do texto fonte e, em decorrência, pelo emprego da terceira pessoa do discurso.
Elementos linguístico-discursivos	<p>- Retomadas textuais: uso de expressões nominais definidas que remetem diretamente ao texto fonte; realizadas por pronomes, nomes, sobrenome, sujeito elíptico, hiperônimos, sinônimos e por expressões nominais relacionadas ao texto resumido. A valoração expressa por tais retomadas, caracteriza a objetividade e impessoalidade da natureza expositiva do resumo escolar.</p> <p>- Coesão verbal: emprego de verbos de ação que expressam a menção aos conceitos expostos pelo autor do texto fonte; verbos conjugados na terceira pessoa do singular, no presente do indicativo, pois apresentam o objetivo de expor algo relacionado ao conteúdo temático situado no presente momento.</p> <p>- Conectivos: emprego de conectivos de sequência (<i>na primeira parte, na segunda parte etc.</i>) visando manter a exposição da sequência original de informações do texto fonte.</p> <p>- Escolha lexical: deve seguir o registro do texto de origem, além disso, o registro linguístico dos resumos escolares é mais formal, de acordo com a variação exigida pelo campo escolar que circula.</p> <p>- Vozes enunciativas: a voz do autor resumidor e a voz do autor do texto fonte; essas vozes são delimitadas. A voz do autor do resumo é neutra (expõe elementos do conteúdo temático sem avaliação). A mobilização do discurso indireto, emprego de verbo de elocução, expressões nominais e da paráfrase (emprego da própria palavra para reafirmar o sentido do texto resumido) revelam a compreensão e estilo do autor do resumo e permitem a referência à voz do autor do texto de origem.</p> <p>- O discurso direto, quando utilizado, é sinalizado entre aspas com respectiva referência do autor e ano entre parênteses.</p>

Fonte: A própria autora.

Referências

Bakhtin, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

Barros, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. *Raído*, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p 11 - 35, jan./jun. 2012.

Barros, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira. *Modelo teórico do gênero: etapa inicial da modelização didática, no prelo*.

Barros, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O ensino da língua portuguesa na Educação Básica norteado pela metodologia das sequências didáticas de gêneros. In: SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. (Orgs.) *O Profletras e a pesquisa interventiva: diferentes possibilidades*. São Paulo: Todas as Musas, 2023, p. 83-106.

Bragagnollo, Rubia Mara. *O gênero resumo acadêmico na formação docente inicial. Dissertação (Mestrado)*. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

Bronckart, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. 2. ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009.

Dolz Joaquim; Noverraz, Michèle; Schneuwly, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim (Colab.). Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras: 2011.

Machado, Anna Rachel; Cristóvão, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

Machado, Anna Rachel; Lousada, Eliane; Abreu-Tardelli, Lília Santos. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. *SIGNUM*, Londrina, n. 8, p. 89-101, jun. 2005.

Machado, Anna Rachel; Lousada, Eliane; Abreu-Tardelli, Lília Santos. *Resumo*. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Salete, Maria. *Gênero(s) resumo na perspectiva bakhtiniana*. Universidade do Estado de Santa Catarina- UESC, 2000.

Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim (Colab.). Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras: 2011.

A LITERATURA BRASILEIRA DO SÉCULO XXI VERSUS A SOMBRA DE UMA HERANÇA ROMÂNTICA

Johnny Glaydson dos Santos Tavares

Introdução

Um enfrentamento/conflito pressupõe como resultado ganho e perda diante da possibilidade de divergências acentuadas. Contudo, é importante perceber que, independentemente do enfrentamento, quem ganha não é definitivamente vencedor, assim como quem perde não é definitivamente perdedor, há, na verdade, um resultado que evidencia ganhos que também carregam perdas e perdas que também carregam ganhos.

Na história da arte – e aqui me concentro na da literatura, essa evidenciação é cada vez mais aparente, na qual os enfrentamentos e conflitos, frente às rupturas e redimensionamentos dos modos, das formas e dos gêneros literários, apresentam tendências e crises resultantes de uma relação interdependente.

Pretende-se refletir neste escrito sobre tal colocação diante de uma problemática alimentada pela crítica e historiografia romântica que ainda recai nos estudos das literaturas brasileiras na atualidade – que denuncia ganhos e perdas. Mas antes de elucidar tal problema, é válido recapitular informações sobre o que se entende no mundo das letras brasileiras por Romantismo e como esse movimento é responsável por heranças que ainda estão sob as críticas e análises das literaturas.

O Romantismo é constantemente apontado como um dos mais importantes movimentos literários no Brasil, o que é compreensível visto que é com ele que a literatura brasileira adquire sua autonomia que até então estava ligada à literatura e subordinação da realidade portuguesa. Desse modo, a literatura romântica se manifesta em prol de um instante político importante e incorpora os ideais de uma nação livre e independente, o que, por conseguinte, faz emergir literatos que exaltam a natureza, as particularidades e os indivíduos do contexto brasileiro (Cardoso, 2009, p. 52).

Conforme o crítico Antônio Candido (1995), esse momento artístico coincidiu mais ou menos com a independência política do Brasil e favoreceu a definição do seu nacionalismo por ter uma estética voltada para tudo aquilo que constituía suas características e marcava suas singularidades – o que era indispensável para a jovem nação se sentir diferente de Portugal.

Diante disso, sentimentalismo e tendência confessional serviram para prescrever que a primeira pessoa do discurso caracterizava individualidades singulares diante de um ambiente singular, e isto reforçou a afirmação da diferença nacional que, conseqüentemente, fundamentava o nacionalismo e justificava a independência. Portanto, Romantismo, nacionalismo, individualismo e cor local, todos se uniram numa fórmula de fundação do Brasil (e de outros países latino-americanos) e a isto se juntou o desejo de dar dimensão literária aos falares regionais e aos traços de diferenciação linguística (Candido, 1995, p. 19).

Por conseguinte, os apontamentos particularistas diante das obras brasileiras do período romântico foram constantes, sugestionados por evidências de estudos voltados às artes – pois como bem rememora Hansen (2021), as histórias da arte, histórias literárias, foram constituídas a partir do século XIX e têm pressupostos teóricos românticos. Assim, tais apontamentos aderem à onda classificatória oriunda de uma literatura de movimento que leva à experimentação renovadora.

Essa necessidade de etiquetas classificatórias, tão influenciada pelo particularismo da era romântica, se perdura até os dias atuais – não que antes do período romântico não existiam apontamentos arbitrários diante das letras, existiam, e eles eram adeptos à apreensão da realidade diante da estilização retórica-poética.

Entretanto, o Romantismo é o grande responsável pelo senso de liberdade como nobreza da mente, o que nos levou, como aponta Candido (1995), de maneira paradoxal a novos dogmatismos devido à ânsia de ser contra qualquer dogma e de inovar sempre, a inovação, nesse caso, se tornou uma lei tirânica assegurada pela experimentação. Conseqüentemente, as etiquetas classificatórias, arbitrárias e contingenciais ganham espaço para desempenharem apontamentos às letras produzidas no tempo romântico, posteriores a ele e, discutivelmente, às letras antecessoras.

Digo discutível, pois junto às etiquetas classificatórias sobre as letras antecessoras começaram a incluir também os pressupostos e os critérios de avaliação e interpretação do romantismo. E este é o núcleo da nossa problemática: ao realizarmos um conflito entre romantismo e movimentos artísticos anteriores a fim de notarmos as acentuações de suas divergências, veremos ganhos diante do revigoramento dos gêneros, das formas e dos modos, mas, por outro lado, também veremos perdas diante das vicissitudes originárias desse processo de revigoramento, como, por exemplo, o uso de etiquetas classificatórias românticas para descrições, interpretações e críticas às letras produzidas antes do período romântico.

Perda, pois, diante disso, temos a leitura de um passado que parte de questões de um presente, dos construtos puramente ideológicos de grupos sociais e políticos, o que pode ocasionar distorções e anacronismos. Mas como sair dessa herança romântica, transvestida de armadilha, diante das análises e críticas literárias?

I

“[...] Falar sobre a historicidade da ficção é extremamente complexo e amplo, que permitiria a nós várias entradas, quando o principal é encontrar a saída” (Hansen, 2021). A síntese de João Adolfo Hansen é pertinente frente ao questionamento colocado e valorosa vinda de um teórico que realiza há mais de 40 anos uma arqueologia literária que reconstitui sistemas, modelos culturais, pressupostos, preceitos, categorias e conceitos que estão na base das produções das artes brasileiras em tempos e contextos específicos. Portanto, condensei algumas de suas considerações a fim de entregar um diagnóstico sobre os problemas de anacronismo que podemos perceber sob as análises e críticas das letras brasileiras no decorrer dos anos.

Hansen (2016), ao estabelecer uma arqueologia sobre as representações coloniais das letras luso-brasileiras, chama a atenção ao fato da construção da história da arte/história literária ter influência do século XIX com pressupostos teóricos românticos, positivistas, que, às vezes, como é o caso do século XX, são liberais ou marxistas, e que pressupõem Kant e Hegel na definição de tempo histórico.

Pressupostos esses que são, recorrentemente, usados de forma generalizada e acabam aplicando critérios de interpretação e avaliação inventados nos séculos XIX, XX e XXI às obras literárias, independentemente dos seus períodos de produção, o que, conseqüentemente, pode ocasionar anacronismos radicais.

É o que demonstra o teórico sobre as letras produzidas no século XVII frente à rotulação “barroca”. De acordo com Hansen (2013), o uso dessa noção para etiquetá-las é obviamente histórica e corresponde a vários interesses políticos e artísticos particulares, o que é, afinal, uma etiqueta classificatória. Contudo, a universalização da etiqueta para classificar e unificar as ruínas desse século, que, nas considerações do teórico, no Estado do Brasil e no Estado do Maranhão e Grão Pará tem uma duração de mais de 200 anos, é anacrônica, pois há diversas substituições de conceitos que distorcem e estimulam a ausência de coincidência entre a ordem dos acontecimentos com a ordem contada na história, por exemplo:

[...] substitui os conceitos de um tempo histórico vivido e representado providencialmente como figura do projeto de Deus para a história pelo conceito de tempo histórico do contínuo evolutivo e progressista dos séculos XIX e XX; substitui a codificação retórica e não psicológica da mimesis de tópicos, caracteres e paixões pela subjetividade burguesa e a expressão contraditória da sua psicologia (neo) liberal às voltas com as alegrias da livre concorrência; substitui os vários gêneros das muitas durações descontínuas das muitas letras e artes antigas e seus muitos gêneros, no plural, que coexistem num mesmo tempo e são conhecidas e praticadas pelos autores como letras e artes, no plural, pelo conceito unitário de A Literatura e A Arte, objetos problemáticos da história literária, da história da arte, da crítica e da teoria feitas em lugares que ainda lhes conferem existência (Hansen, 2013, p. 62).

Em outras palavras, no lugar dos preceitos retóricos dos gêneros, os programas românticos aplicaram a psicologia; no lugar do conceito teológico-político de tempo histórico fundado na metafísica escolástica, aplicaram o conceito de tempo kantiano como *a priori* da sensibilidade que, nas sociedades de classes modernas e contemporâneas, evolui hegelianamente, cumulativa ou dialeticamente, dando forma aos Conteúdos da ordem e do progresso do Estado nacional (Hansen, 2013, p. 56).

Para o autor, essas substituições de conceitos e descontextualizações do tempo e espaço distorcem uma série de informações das letras do século XVII diante dos seus modelos retóricos-poéticos e teológico-políticos, dos discursos formais e das suas posições sociais figuradas.

Como solução para a problemática, Hansen propõe que é preciso reconstituir os sistemas que regulavam as representações discursivas e plásticas no século XVII e estabelecer homologias entre elas e outras práticas letradas e não-letradas, contemporâneas e anteriores; ou seja, aplicar uma crítica documental e genealógica das categorias dadas por evidentes.

Dessa forma, diante dos arquivos e da constituição das categorias e dos modos de ordenar a experiência do tempo, é possível perceber que “as categorias iluministas e românticas generalizadas transistoricamente na história literária para a sua compreensão, como “literatura”, “evolução”, “progresso”, “crítica”, “psicologia”, “ideologia” etc., são anacrônicas” (Hansen, 2013, p. 63).

Portanto, nota-se que é importante, inicialmente, um reconhecimento do anacronismo para impedir a continuação e universalização das particularidades de categorias estéticas e sociológicas, pois, assim, estimula a necessidade para revermos a historiografia literária e para sairmos da “armadilha” colocada pela crítica e pela historiografia romântica.

II

No caso das análises sobre as atuais produções literárias no Brasil, e aqui me refiro às produções do século XXI, na minha concepção, há, no mínimo, dois caminhos aparentes que alguns analistas, críticos e teóricos seguem e se deixam levar pelos construtos ideológicos/sociais/políticos e estimulam distorções históricas e anacronismos:

1. Quando realizam estudos comparativos entre as obras (representativas/identitárias/particularistas) atuais com obras de movimentos literários anteriores.
2. Quando realizam estudos comparativos entre as obras atuais já contidas dentro de uma etiqueta classificatória com as primeiras narrativas que as influenciaram, como se tudo fizesse parte de uma só categoria.

Tendo como exemplo a “literatura indígena” do século XXI, vejamos melhor ambos os caminhos:

1. Alguns estudos comparativos refletem sobre as representações das produções indígenas do século XXI e problematizam as representações de movimentos literários anteriores, como as obras indianistas (românticas), usando apontamentos regados por pressupostos do presente para refletir sobre a realidade de um outro tempo, o que pode ocasionar distorções e estimular anacronismos.

Por exemplo, é notório que as representações das produções indígenas atuais carregam consigo um protagonismo genuíno e fiel do *ser indígena*, principalmente por compartilharem uma visão não estereotipada do indígena, evidenciarem a presença de um escritor/autor/intelectual indígena e fomentarem um engajamento social/político diante das lutas das comunidades originárias do Brasil.

Obras como as dos autores indígenas Daniel Munduruku, Kaka Werá, Eliane Potiguara e Olívio Jekupé demonstram bem isso. Porém, compará-las com as obras indianistas, como as de José de Alencar, e a partir disso resumir o indianismo a representações estereotipadas do indígena e refletidas em um racismo estrutural, é um apontamento que pode tirar o foco da intenção representativa almejada pelo escritor e distorcer uma leitura histórica do passado – mesmo se a intenção se pautar na demonstração de um problema social estrutural real que mereça ser contestado e problematizado.

Vejam os seguintes casos: se pensarmos sobre o personagem Peri, no romance histórico “O guarani” (1857), é visível que José de Alencar o retrata como um protagonista indígena nobre, honrado e de caráter; contudo, uma análise atual, a fim de demonstrar problemas de racismo estrutural na narrativa, poderia apontar que essas características de Peri são denotadas de uma nobreza medieval, como um cavaleiro medieval, a fim de desrespeitar as singularidades do indígena, pois o que sobressai é a valorização da tradição portuguesa e não a cultura e o modelo antropológico indígena; essa é uma visão possível e justa, mas regada por pressupostos do presente para refletir sobre a realidade de um outro tempo.

Pois ao realizarmos uma arqueologia documental e literária das produções indianistas, veremos que a representação do indígena através do personagem Peri, evidencia, a princípio, um resgate do “passado nacional” como fonte de inspiração para as produções românticas, pois os romances históricos do Romantismo exaltavam o passado com seus cavaleiros fiéis e corajosos, claro que esse passado é referente à Idade Média que faz parte da história dos países europeus, que, de fato, não tivemos no Brasil.

Mas o que havia em nossas terras antes da exploração portuguesa? Os povos originários. Então, nesse caso, o indígena é o elemento natural, particularista, que vai substituir o cavaleiro português nas nossas obras românticas. Assim, Alencar explica que este indígena não era a cópia do indígena real, mas o resultado de uma transfiguração que fazia desse indígena um parente distante do cavaleiro português, pela sua lealdade e coragem (Cardoso, 2009, p. 54). Portanto, nota-se uma intenção de apresentar uma literatura com características próprias que a torna diferente, brasileira, mesmo herdeira do Romantismo Europeu.

2. Alguns estudos comparativos partem de pressupostos da etiqueta classificatória “literatura indígena” e tentam englobar, generalizar, todas as produções escritas por indígenas dentro dessa classificação, o que também pode ocasionar distorções e anacronismos.

Por exemplo, as produções denominadas “literatura indígena” normalmente são caracterizadas como obras com peso ancestral e que se diferenciam das outras literaturas por carregarem um povo, história de vida, identidade e espiritualidade, impregnadas de simbologias e referências coletadas durante anos de convivência com a tradição repassada pela oralidade (Kambebe, 2018); obras com *voz-práxis* e engajamento como ação que impulsiona o diálogo social sobre as questões dos originários como sujeitos sociopolíticos (Macuxi, 2018); obras com teor artístico e cultural usadas como estratégia de luta política reivindicatórias de direitos diante

da evidenciação de saberes ancestrais/intelectuais e de cidadania indígena (Werá, 2017). Mas toda narrativa escrita por um indígena é “literatura indígena”?

Vejamos o seguinte caso: um conto ficcional, como o “Sabedoria das águas” de Daniel Munduruku (2004), que traz a história do personagem indígena chamado Koru e retrata suas angústias motivadas por acontecimentos vivenciados por ele na floresta, se encaixa nas características e na etiqueta classificatória “literatura indígena” descrita anteriormente, principalmente pois tal narrativa foi desenvolvida com esse propósito e assume uma condição de ficcionalidade, isto é, como explica Anco Vieira, assume um pacto de fingimento (representação/*mimēsis*) entre o emissor e o receptor (Vieira, 2012, p. 59).

Entretanto, as primeiras narrativas escritas por indígenas, como as escritas por educadores indígenas em contextos escolares, motivados pela publicação da Lei nº 9394/96, a qual dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que assegurava às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1996); podem não se encaixar nessa etiqueta classificatória, pois não possuíam, necessariamente, propósitos literários, nem sequer eram vistas como ficção, mas sim como relatos e filosofias de vidas reais usados com propósitos educacionais de comunidades originárias.

O uso da etiqueta “literatura indígena”, além de não parecer ser suficiente para a percepção da diversidade diante das narrativas indígenas no Brasil, pode distorcer a intenção de uso de determinadas narrativas, ou seja, é necessário pensar nas especificidades de cada produção, visto que cada comunidade indígena tem sua expressão e visão de mundo.

Considerações finais

Este escrito não é contra o uso de etiquetas classificatórias, de temas particularistas e de críticas estruturais sociais/políticas, dessas heranças românticas também faço uso; a questão, aqui, é como usos desatentos e/ou regados de construtos ideológico/político dessas categorias podem ocasionar erro de cronologia, ausência de coincidência entre ordem de um acontecimento com a ordem contada na história e distorções de intenções, inspirações e pressupostos. Apontei a literatura indígena contemporânea como exemplo, mas essa problemática não é particular a ela, outras obras, incluídas em etiquetas classificatórias, também estão à mercê de tal descuido.

Há uma necessidade de atenção a esta questão diante das análises atuais. Ter ciência dos anacronismos. Realizar análises diacrônicas e sincrônicas de forma adequada para evitar leituras do passado a partir de questões do presente.

Referências

Alencar, José. *O guarani*. São Paulo: Martins Claret, 2005.

Brasil. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

Candido, Antônio. Literatura, espelho da América? *Luso-brasilian Review*, v. 32, p. 15 – 22, 1995.

Candido, Antônio. *O Romantismo no Brasil*. São Paulo: Humanitas, 2004.

Cardoso, Ana Maria Leal. *Literatura Brasileira I*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

Hansen, João Adolfo. Romantismo & Barroco. *Teresa Revista de Literatura Brasileira*, Universidade de São Paulo – nº 12-13. São Paulo: Ed. 34, 2013.

Hansen, João Adolfo. Ler & ver: Pressupostos da representação colonial. *Veredas*. V. 3-1 Porto, p. 75-90, 2000.

Hansen, João Adolfo. *Barroco, Neobarroco e outras ruínas. Encontro Sentidos do Barroco: outras direções, outras lógicas, outros gestos*, YouTube, 2016 Disponível em:< <https://youtu.be/3QhtJ3PHCOo>>. Acesso em: 20 de nov. 2022.

Hansen, João Adolfo. *Historicidade da ficção literária? I SECCLE*, YouTube, 2021. Disponível em:< <https://youtu.be/vjt6frm4z1g>>. Acesso em: 20 de nov. 2022.

Kambeba, Márcia Wayna. *Ay Kakiry Tama: eu moro na cidade*. 2. ed. São Paulo: Pólen, 2018.

Macuxi, Ely. Literatura indígena e direitos autorais. In: Julie Dorrico, Leno Francisco Danner, Heloisa Helena Siqueira Correia e Fernando Danner (Orgs.). *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: Criação, Crítica e Recepção*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, p. 51-74, 2018.

Munduruku, Daniel. *Sabedorias das Águas*. São Paulo: Global, 2004.

Vieira, Anco M. T. A literatura como espaço do discurso, do debate e do contraditório. Lima, A de (org.). *O Direito à Literatura*. Recife, Editora Universitária, p. 50-71, 2012.

Werá, Kaká. *Kaká Werá*. Organização de Kaká Werá. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO PÓS PANDEMIA: como ficam os currículos escolares?

Lílian Vitória Ribeiro da Costa
Shirlane Maria Batista da Silva Miranda

Introdução

O presente projeto de pesquisa que tem como tema “Estágio Supervisionado e Formação de Professores em contexto pós-pandemia: como ficam os currículos escolares?” faz parte do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no ciclo 2022-2023 e tem como objetivo geral analisar o estágio supervisionado e a formação de professores em contexto de pós-pandemia, discutindo também acerca do currículo.

O currículo é o ponto de partida para a organização escolar. É partindo dele que se diz o que vai ser ensinado, como vai ser ensinado, a carga horária necessária para cada disciplina, dentre outras atividades relacionadas ao cotidiano escolar. Discutir currículo escolar é essencial para conseguirmos identificar como e para quem está sendo organizado o sistema educacional. Partindo disso, é importante destacar as relações de poder existentes na construção do currículo. Tratar de relações de poder e ideologia no currículo, implica falar sobre currículo tradicional. O currículo tradicional tem como característica uma educação mecânica, onde se possui o controle das práticas educativas e do processo de aprendizagem. O professor é a figura central e o educando é somente um receptáculo. Não há reflexão, diálogo e criticidade, sendo o aluno um sujeito passivo.

Nessa perspectiva, é importante também se pensar como está se dando a formação de professores e como está sendo construída suas práticas educativas. Um dos processos de formação de professores é o estágio supervisionado, que trabalha com a práxis, ou seja, com a relação intrínseca da teoria e da prática, sem que haja contradições ou hierarquias entre estas, podendo se configurar como um instrumento de transformação da realidade. Assim, investigar a experiência do estágio supervisionado partindo dos alunos de licenciatura nos possibilita compreender como a formação de professores está sendo realizada.

Uma educação tradicionalmente concebida, se pensarmos na perspectiva do currículo tradicional, reduz os meios de se chegar a uma educação humanizadora e emancipadora. Em um contexto em que a sociedade está pautada na competitividade e em conflitos de classe, se

faz necessário a presença dessa concepção de educação para que haja a transformação da realidade.

Nossa pesquisa se desenvolve através de alguns caminhos e instrumentos metodológicos, dentre eles fazemos uso da pesquisa bibliográfica para a nossa aproximação com o objeto de estudo e entrevistas, especificamente a entrevista semiestruturada, para a recolha de nossos dados, chegando ao processo de análise dos dados, usando a técnica de análise de conteúdo. É importante enfatizarmos que não há conclusões, haja vista que nosso projeto ainda está em andamento e caminhando para a última fase, que é a análise dos dados.

1. O PERCURSO METODOLÓGICO: Técnicas de pesquisa utilizadas para a chegada aos objetivos da pesquisa

O presente projeto de pesquisa que tem como tema “Estágio Supervisionado e Formação de Professores em contexto pós-pandemia: como ficam os currículos escolares?” faz parte do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no ciclo 2022-2023 e tem como objetivo geral analisar o estágio supervisionado e a formação de professores em contexto de pós-pandemia. Para isso, estabelecemos também os nossos objetivos específicos para podermos concretizar a proposta de nosso projeto. Nossos objetivos específicos são: 1) Descrever os limites e desafios vivenciados pelos estagiários ao longo da pandemia; 2) Compreender como foram organizados e trabalhados os conteúdos curriculares na escola campo de estágio; e 3) Refletir sobre o estágio supervisionado e sua importância no processo de formação de professores. Frente a isto, seguiremos um determinado caminho metodológico que perpassa a construção de nossa fundamentação teórica até a recolha e análise dos dados. Abaixo descreveremos os nossos trajetos metodológicos.

1.1 Metodologia da pesquisa

Nossa pesquisa se desenvolve através de alguns caminhos e instrumentos metodológicos, dentre eles fazemos uso da pesquisa bibliográfica para a nossa aproximação com o objeto de estudo e entrevistas para a recolha de nossos dados, chegando ao processo de análise dos dados, usando a técnica de análise de conteúdo.

1.1.1 Tipos de pesquisa: Pesquisa bibliográfica e Pesquisa Qualitativa

Sousa et al (2021, p. 65) sobre pesquisa científica coloca que

A pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada. Ela nos auxilia desde o início, pois é feita com o intuito de identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa a ser realizada, colaborando na escolha do problema e de um método adequado, tudo isso é possível baseando-se nos trabalhos já publicados.

Nessa perspectiva, perpassar pela pesquisa bibliográfica é essencial ao pesquisador, pois o auxilia a adentrar no universo do objeto estudado, refletindo acerca do tema e encontrando certas problemáticas que podem ser estudadas partindo de seu objeto de estudo. Em nosso projeto, durante nossas leituras, foi possível concretizar essa ação. Um dos temas que despertou inquietação foram as discussões acerca da Educação humanizadora, que será melhor desenvolvida mais à frente. Além disso, a pesquisa bibliográfica nos permite apoiar nossas hipóteses, como ainda afirma Sousa et al (2021, p. 66) quando pontua que

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico.

Assim, por meio da pesquisa bibliográfica, conseguimos adquirir os subsídios do “fazer pesquisa”, tendo contato com o objeto de estudo, analisando e refletindo acerca de diferentes concepções através de diferentes teóricos. Após as leituras realizadas, foram feitos fichamentos, resenhas e análises da literatura que subsidiaram a fundamentação do tema, bem como participação em eventos e submissão de trabalhos que condizem com o tema do presente projeto.

Quando falamos sobre a pesquisa qualitativa, estamos conversando com a subjetividade dos sujeitos que fazem parte da pesquisa: emoções, concepções, etc. Silva et al (2006, p. 247) afirmam que “No paradigma qualitativo a realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, mas cabe ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, e não apenas em descrever comportamentos”. Assim, é necessário delimitar quais instrumentos de pesquisa serão necessários para analisar e decifrar as significações dos sujeitos pesquisados. Os autores ainda completam que

Nesse tipo de pesquisa, são inúmeros os métodos de coleta de dados. Entre estes, citam-se como as mais conhecidas as seguintes: a observação participante, a história de vida, a história oral e as entrevistas, as quais captam a subjetividade dos

participantes, favorecem a intervenção dos agentes em sua realidade ou criam condições de transformar os contextos estudados. (p. 247)

Deste modo, trabalhar com a pesquisa qualitativa nos possibilita fazer uso de uma gama de instrumentos e analisar qual deles melhor se encaixa às nossas pesquisas, podendo, até mesmo, combinar mais de um instrumento, o que possibilita que a pesquisa se torne ainda mais facultosa metodologicamente.

1.1.2 Instrumentos de pesquisa e análise dos dados

O instrumento de pesquisa nos auxilia na recolha dos dados para que consigamos dissertar a respeito de nosso objeto de estudo. No caso do presente projeto, trabalhamos com as entrevistas semiestruturadas. Silva et al (2006, p. 247) ainda contribui acerca da entrevista qualitativa. Os autores colocam que “A entrevista qualitativa fornece dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e o fenômeno, tendo como objetivo a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos”. Assim, a entrevista é um instrumento que cabe ao nosso trabalho, ao passo que trabalhamos com sujeitos que se inserem no fenômeno investigado: o estágio supervisionado. Nessa perspectiva, para que conseguíssemos uma recolha de dados ainda mais abrangente e onde os pesquisados pudessem se sentir mais à vontade nas suas falas, optamos por fazer uso das entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. (Boni e Quaresma, 2005, p. 75).

Portanto, esse tipo de entrevista nos possibilita guiar o entrevistado de forma com que consigamos um maior acesso a informações/dados, ainda garantindo que o entrevistado possua liberdade para expor suas narrativas, de forma ininterrupta.

A análise de nossos dados será feita por meio da análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977, p. 34), “pode ser uma análise dos significados”. Para a autora, a análise de conteúdo tem como objetivo a 1) ultrapassagem da incerteza e 2) o enriquecimento da leitura (p. 29), isso porque corresponde a um método de análise minuciosa dos enunciados, tanto que

é utilizada pelas diversas áreas, principalmente as das comunicações, como afirma a autora. Nessa perspectiva, utilizarmos a análise de conteúdo nos possibilitará observar e refletir sobre questões que estarão presentes, até de forma mais oculta, nos enunciados dos entrevistados.

1.1.3 Colaboradores da pesquisa

A população a ser investigada, consistiu em alunos e alunas do curso de Ciências Sociais do CESC/UEMA, no Centro de Estudos Superiores de Caxias, que já concluíram o Estágio Supervisionado no Ensino Médio. A escolha desses alunos acontece em virtude destes já estarem mais experientes no curso e poderem se posicionar com mais embasamento a respeito do estágio, currículo e ensino. Trabalhamos com três pessoas: dois que realizaram o estágio de forma online e uma que realizou o estágio de forma presencial. Dessa forma, poderemos investigar os contrastes do estágio nessas duas modalidades (online e presencial), obtendo informações que nos levem a uma compreensão de como ficaram os currículos escolares durante o período pós-pandemia.

2. CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PANDEMIA

Partindo de nossas pesquisas bibliográficas foi construída nossa fundamentação teórica, que consiste nas ideias de no pensamento de Freire (1967; 1987) sobre Educação Humanizadora; Pacheco (2007; 2013) sobre Teorias Curriculares; Pimenta e Lima (2009) sobre Estágio Supervisionado; Santos (2020) sobre ensino no período pandêmico, Gatti (2013) sobre formação de professores, entre outros autores. Abaixo desenvolveremos as discussões observadas a partir das ideias dos autores lidos.

2.1 Currículo e Formação de Professores: prática educativa e tradicionalismo

O currículo é o ponto de partida para a organização escolar. É partindo dele que se diz o que vai ser ensinado, como vai ser ensinado, a carga horária necessária para cada disciplina, dentre outras atividades relacionadas ao cotidiano escolar. Discutir currículo escolar é essencial para conseguirmos identificar como e para quê está sendo organizado o sistema educacional. Partindo disso, é importante destacar as relações de poder existentes na construção do currículo,

que é historicamente pode ser usado para um determinado fim, de acordo com determinada ideologia.

Tratar de relações de poder e ideologia no currículo, implica falar sobre currículo tradicional. O currículo tradicional tem como característica uma educação mecânica, onde se possui o controle das práticas educativas e do processo de aprendizagem. O professor é a figura central e o educando é somente um receptáculo. Esse tipo de teoria curricular é característica da educação jesuítica, que teve início no Brasil em torno do ano de 1549. Com a chamada Companhia de Jesus, os jesuítas estabeleceram as bases de uma educação católica e moderna, por meio do chamado “Ratio Studiorum”, que era um conjunto de regras, formas de organização e métodos de ensino estabelecidos por eles e que abarcava o currículo das diversas instituições escolares jesuíticas que existiam. Dentro desse sistema de ensino jesuítico existia os castigos, as recompensas, as delações, o controle por meio dos chamados prefeitos do estudo, que tinham a função de observar professores e alunos. O objetivo deles era um currículo universal, sendo aplicado a todos, considerando os indivíduos como seres gerais e imutáveis, possuindo um sistema desigual de educação, já que a educação para as elites era diferenciada.

O currículo tradicional funciona nessa perspectiva, não considerando a diversidade cultural e assumindo o indivíduo como um ser em branco, como se não tivessem suas bagagens sociais, almejando repassar e reproduzir um modelo de vida e uma determinada ideologia, reforçando a presença das relações de poder na constituição desse currículo. Sobre currículo e poder, Moreira e Silva (1994, p. 29) corroboram que “o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder”. Ainda sobre a corrente tradicionalista do currículo, Pacheco (2007, p. 34) acrescenta que esta

seguem os princípios básicos de Tyler e entendem o currículo como uma técnica nas mãos dos especialistas (derivada das chamadas técnicas científicas procedentes da indústria) ou como um produto que é decidido superiormente e depois colocado ao serviço dos professores, de acordo com o modelo burocrático, a racionalidade tecnológica, a mentalidade técnica;

Assim, o currículo tradicional tem como característica a mecanicidade, o controle, o foco nos conteúdos, de forma que devem ser recebidos pelos alunos sem o processo de reflexão, tendo que tomar o conhecimento repassado como incontestáveis e tendo o professor como a figura central do saber. Não há reflexão, diálogo e criticidade, sendo o aluno um sujeito passivo.

O currículo crítico, ao contrário do tradicional, já possui um caráter reflexivo e crítico. Pacheco (2007, p. 40) também destaca algumas características do currículo crítico, dentre elas

estão: a ideologia crítica; o interesse emancipatório; a organização participativa, democrática e comunitária; ação emancipatória; a existência de uma relação dialética entre a teoria e prática por meio da práxis, dentre outras. A práxis se configura como ação e reflexão que acontecem com o objetivo de se obter a emancipação, sendo baseada em situações reais, com pessoas reais, e não em situações que se concentram no imaginário dos indivíduos, assim como aponta Grundy (1987, p. 115), trazido por Pacheco (2007, p. 41). A corrente curricular crítica assume o caráter político do currículo e reforça o papel da criticidade por meio da práxis, para que possa haver a compreensão dos interesses presentes na construção desse currículo.

Aqueles que têm poder de controlar o currículo são aqueles que têm o poder de se certificarem que os seus significados sejam aceitos como úteis na transmissão. Quando alunos e professores, em conjunto, desafiam esta ascendência, queixando-se sobre o direito de eles próprios determinarem o significado, o processo da construção do currículo torna-se um acto político. (Pacheco, 2007, p. 41)

Assim, refletir a respeito de um currículo crítico é essencial para nossas discussões a respeito de uma educação humanizadora, que tem como princípio a emancipação dos indivíduos por meio da criticidade. Cabe-nos investigar se a educação que está sendo oferecida em contexto de Novo Ensino Médio incentiva a criticidade dos educandos, de forma que se distancia da concepção tradicional da educação, que acaba por acentuar as desigualdades e desconsiderar as diversidades.

A abordagem pós-crítica do currículo se aprofunda na questão dos Estudos Culturais. Lopes (2013, p. 9) pontua que

a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas.

Lopes (2013, p. 10) ainda destaca que as teorias pós-críticas englobam os “estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas.”. Há a presença da incerteza dentro da corrente pós-crítica, como ainda traz a autora. Há, portanto, a presença de conflitos e questionamentos: o que se configura como conhecimento? Quais são as identidades dos sujeitos? etc; trazendo consigo questões relacionadas à gênero, etnia, multiculturalismo, dentre outros.

Não há algo concreto, mas sim fluido. “Não existem fundamentos fixados, de maneira a garantir a significação de algo que possamos denominar sociedade. Existem significações em disputa a respeito do que concebemos como social, como escola, como conhecimento, como

currículo.” (LOPES, 2013, p. 20). Portanto, as discussões acerca de um currículo pós-crítico são amplas, tendo diversos focos e concepções de se enxergar o mundo, o social.

Tomando como base as discussões sobre currículo, destacaremos a formação de professores e um importante processo que contribui para essa formação que é o estágio supervisionado. Pimenta e Lima (2009, p. 45), discorrendo sobre as ideias de Pimenta e Gonçalves (1990), destacam que estes “consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso.”. Partindo dessa premissa, pode-se perceber que o estágio trabalha com a práxis, ou seja, com a relação intrínseca da teoria e da prática., sem que haja contradições ou hierarquias entre estas, podendo se configurar como um instrumento de transformação da realidade. Ainda sobre teoria e prática nos cursos de formação de professores, Pimenta e Lima (2009, p. 33) pontuam que

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denomina-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos.

Assim, investigar a experiência do estágio supervisionado partindo dos alunos de licenciatura nos possibilita compreender como a formação de professores está sendo realizada. Uma reflexão necessária a ser realizada é como está sendo a atuação desses alunos em sala de aula, pautada em que princípios e com que finalidades, pois como ainda trazem as autoras

Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola. (Pimenta e Lima, 2009, p. 36)

Uma educação tradicionalmente concebida, se pensarmos na perspectiva do currículo tradicional, reduz os meios de se chegar a uma educação humanizadora e emancipadora. A formação de professores está caminhando nessa perspectiva? Nesse ponto, será imprescindível os dados que serão coletados através das entrevistas com os alunos de licenciatura do curso de Ciências Sociais. Ainda sobre formação de professores, Gatti (2013, p. 40) traz que

Pode-se perguntar se a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças,

adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos.

Assim, a autora argumenta, fundamentando-se nas discussões de outros autores citados por ela, como Gatti & Nunes, 2009; Gatti et al., 2010a; Libâneo, 2010; Gatti, 2012; Pimenta & Lima, 2007; que as licenciaturas se encontram com certo déficit na relação entre os projetos pedagógicos e o currículo que é disponibilizado. Outro ponto que a autora traz é que o campo de atuação desses profissionais não é levado em consideração na formação dessas estruturas curriculares. Portanto, se faz necessário nos atentarmos a como estão sendo construídos os currículos e a formação de professores, para que possamos diagnosticar e promover discussões a respeito das mudanças necessárias para um processo de ensino-aprendizagem que enriqueça a formação dos futuros professores do curso de licenciatura em Ciências Sociais.

2.2 Educação em tempos de Pandemia da Covid-19: por uma educação humanizadora

Com a pandemia, veio a necessidade de pausar algumas atividades, dentre elas a educação escolar. Após um longo período de pausa, discute-se a necessidade do retorno às aulas, sendo colocado o ensino remoto (online) como uma alternativa. Assim, há o retorno das aulas de maneira online, para que os educandos não possuam contato com as outras pessoas, de forma que não houvesse a proliferação da Covid-19.

Nessa conjuntura, muito se discutiu e se discute alguns pontos como a desigualdade educacional e tecnológica, onde se sabe que nem todos possuem acesso às ferramentas tecnológicas; a sobrecarga de tarefas aos docentes, no preparo dos materiais que serão repassados aos alunos e conciliação nas tarefas de casa; os rumos da educação e escola, de forma que o ensino híbrido é mais discutido e considerado; dentre outros. Discute-se que com a pandemia e os instrumentos e técnicas que tiveram que ser usados para que a educação escolar ainda fosse promovida mesmo em tempos de “lockdown”, haverá novidades na prática educativa e certas “revoluções”, como discute Santos (2020). O autor, frente a estes apontamentos, contrapõe estas concepções e afirma que

Não se estabeleceu novas formas de ensino que impulse a criatividade dos alunos e muito menos uma educação que valorize a reflexão em detrimento de práticas positivistas de ensino e as avaliações tradicionais estão aí para comprovar a manutenção das ações coercitivas das gerações mais velhas sobre as mais novas, para lembrar a definição clássica de educação de Durkheim. (Santos, 2020, p. 45)

Assim, o modelo de ensino remoto vem a prejudicar, de certa forma, a qualidade da educação oferecida, já que se instaura de forma aligeirada e superficial, com longas listas de exercícios para somente se obter nota, e não necessariamente o aprendizado. Partindo disso, cabe-nos perguntar: Nesse período, a educação oferecida potencializou, de alguma forma, o desenvolvimento dos alunos? Foi uma educação que auxiliou os alunos a olhar criticamente para a sua realidade? Serviu a quem esse modelo de educação oferecida durante a pandemia?. Frente a essas questões, é importante discutirmos uma educação que humaniza, liberta e inquieta.

Freire (1967, n.p.) ressalta que no processo educativo para a liberdade, tendo como ponto de partida a situação existencial do “educando-educador”, devemos “Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida.”. Assim, é fundamental que a educação seja um processo onde o educando, os oprimidos, consigam enxergar novas possibilidades, novos cenários, e não reforçar a opressão já existente. Sobre diálogo, uma das característica de uma educação que humaniza, Freire (1987, n. p.) coloca:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.”

Uma educação pautada no diálogo se configura como humanizadora ao passo que, como Freire destaca acima, possui a humildade, amor e fé em sua constituição. Em um contexto em que a sociedade está pautada na competitividade e em conflitos de classe, se faz necessário a presença dessa concepção de educação para que haja a transformação da realidade.

Por isto, “Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua.” (FREIRE, 1967, n. p.). Não se pode tentar impor uma nova visão ou concepção de mundo, é necessário que estes sejam guiados por meio de uma educação dialógica, onde há o “educador-educando” e o “educando-educador”, que indica a não existência de hierarquias no processo de ensino-aprendizagem, mas uma relação de troca, onde as diferentes partes se completem.

Considerações finais

Nossas considerações parciais partem da fase de pesquisa bibliográfica. Considerando o que foi discutido, afirmamos ser importante nos atentarmos à forma que o currículo foi tratado e constituído durante o período pandêmico, o que é um de nossos objetivos com o presente projeto, assim como investigar a formação de professores, com foco no estágio supervisionado. As entrevistas, que já foram realizadas, e que será iniciado o processo de análise dos dados, nos guiarão no diagnóstico desses processos.

Sobre o currículo, estágio supervisionado e formação de professores, afirmamos ser necessário observar se há traços de práticas tradicionais, com características tecnicistas, em sua constituição. Este tradicionalismo trabalha de forma a impossibilitar o caráter humanizador da educação ao passo que caminha com hierarquias e autoritarismo pedagógico no sentido de que descentraliza o aluno, colocando-o como subordinado com voz passiva, de forma que o vê somente como um ouvinte e não como o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Frente a isto, iremos observar, partindo de nossos dados que serão analisados, quais caminhos os estagiários estão seguindo em sua prática e seus desafios enfrentados durante o período de estágio supervisionado, para que assim possamos promover mais discussões acerca do currículo, estágio e formação de professores.

Referências

Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

Boni, V. Quaresma, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC*, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

Freire, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Gatti, B. A. *A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: As licenciaturas*. REVISTA USP, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2013-2014. Acesso em: 20 nov. 2022.

Lopes, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, [S. l.], n. 39, p. 7–23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em: 3 abr. 2023.

Moreira, A. F. B. Silva, T. T. *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução*. In: Moreira, A. F. Silva, T. T. (ORGS) *Currículo, Cultura E Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

Pacheco, J. A. *As teorias curriculares*. In: Pacheco, J. A. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora, 2007.

Pimenta, S. G. Lima, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2009.

Santos, C. S. *Educação escolar no contexto de pandemia*. *Revista Gestão & Tecnologia*, v. 1, n. 30, p. 44-47, 2020.

Silva, G. R. F. et al. *Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa*. *Online Brazilian Journal of Nursing*, v. 5, n. 2, p. 246-257, 2006.

Sousa, A. S. et al. *A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos*. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 43, 2021.

A FORÇA DAS VIVÊNCIAS DE C. S. LEWIS EM SUAS OBRAS

Paula Costa dos Santos

Introdução

As histórias são independentes; elas não precisam de nenhum suporte externo para serem vistas como verdadeiras, significativas e capazes de se tornarem uma realidade. No momento em que o escritor cria uma história, ele lhe confere uma existência autônoma, mesmo quando os elementos dentro da história não podem existir na realidade governada pelos homens. A literatura se torna, então, um organismo independente que só precisa da própria literatura para ser compreendida e analisada, o que é exatamente uma parte importante desta pesquisa.

No entanto, as histórias literárias, como todo ser humano, são criadas por uma pessoa que se esforça ao máximo para dar vida à literatura. Assim, porque o autor está muito imerso na história que criou, na maioria das vezes ele ou ela pensa e participa de suas próprias vidas para integrá-las à trama e aos personagens das literaturas que estão criando e escrevendo.

Em 1950, Clive Staples Lewis tinha a tremenda capacidade de usar suas influências mitológicas e suas próprias crenças cristãs para criar um mundo literário e fantástico completamente novo, escrito e ilustrado em *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*. Por esse motivo, uma revisão de sua biografia é mais do que necessária neste trabalho, para que possamos entender as consequências de sua fé no livro analisado aqui, além de compreender como sua escrita é um reflexo de sua própria vida e como ele usou sua escrita para propagar sua religião. Uma vida vivida com tristeza, alegria e inteligência em uma terra animal com uma busca pelo conhecimento, não importando quais obstáculos fossem, como C. S. Lewis (1943, p. 99) escreveu:

Mesmo na vida social, você nunca causará uma boa impressão nas outras pessoas até parar de pensar sobre que tipo de impressão está causando. Mesmo na literatura e na arte, nenhum homem que se preocupa com originalidade será original; enquanto se você simplesmente tentar contar a verdade (sem se importar com quantas vezes ela foi contada antes), você, nove vezes em cada dez, se tornará original sem nem ter notado. O princípio percorre toda a vida de cima a baixo. Abandone a si mesmo, e encontrará seu verdadeiro eu. Perca a sua vida e a salvará.

C. S. Lewis transformou suas teorias de fé em um pensamento concreto, o que significa que, embora tenha sido movido por sua fé, ele foi capaz de formular ideias sociais e científicas capazes de confrontar notáveis estudiosos e filósofos, como Sigmund Freud, em questões sobre

felicidade, propósito, sofrimento, sexualidade e morte (documentário da PBS “The Question of God”, 2004) e, por isso, C. S. Lewis é considerado um dos maiores e mais profundos pensadores do século XX (Mcgrath, 2013), que ainda hoje influencia milhares de leitores com seus livros e artigos sobre Literatura e Cristianismo.

Assim, é possível levantar questões importantes sobre suas obras: Como suas crenças influenciaram seus escritos e vida acadêmica? É possível verificar aspectos do cristianismo na vida do autor como escritor? Para responder essas questões, a pesquisa se alicerça nos seguintes objetivos: objetivo geral desse artigo é analisar a vida do autor relacionando-a com seus escritos; e os objetivos específicos são: Elucidar a vida do autor desde sua infância ao mundo acadêmico; discutir aspectos da vida que influenciaram seus escritos cristãos; compreender como a influência do cristianismo o tornou um autor literário. Essa é uma pesquisa bibliográfica de cunho descritivo e exploratório e abordagem qualitativa tendo como base autores como: (C. S. Lewis, 1943), (McGrath, 2013), (Devin Brown, 2013), (Stewart, 2010).

Suas realizações e decepções acompanham sua vida pessoal e carreira profissional. Segundo McGrath (2013), é possível dividir C. S. Lewis em três personagens diferentes e bem conhecidos: o escritor, o professor, o cristão; cada um deles com suas particularidades, o que faz de C. S. Lewis uma pessoa inteligente e distinta. Aqui, nos concentramos em como o último personagem se desenvolveu e como influenciou e mudou os outros.

1 Solidão em terra animal: uma infância de perdas

C. S. Lewis nasceu em 29 de novembro de 1898, em uma cidade chamada Belfast, na Irlanda do Norte, que é a capital do distrito e a maior cidade da Irlanda. Ele era irlandês por nascimento e coração e costumava odiar a Inglaterra e suas paisagens; ele era filho, segundo ele mesmo, de duas pessoas muito diferentes: “Desde os meus primeiros anos, eu estava ciente do vívido contraste entre o afeto alegre e tranquilo da minha mãe e os altos e baixos da vida emocional do meu pai” (C. S. Lewis, 1943, p. 05), essas características eram importantes para Lewis, pois seus pais só tinham olhos para os livros; eles eram pessoas gentis que ansiavam por uma vida boa e simples no campo da Irlanda.

Seu irmão mais velho era Warren, apelidado de Warnie. Ele era o melhor amigo de C. S. Lewis e com ele teve momentos de grande alegria. Nascido como Clive Staples Lewis, ele anunciou aos seus pais quando tinha três anos de idade que seu nome era Jack, assim como o nome de seu cachorro falecido, e Jack era como ele era chamado por familiares e amigos pelo resto de sua vida, conforme Devin Brown (2013, p. 25):

Embora tenha nascido e sido batizado como Clive, Lewis logo passou a não gostar do nome que seus pais lhe deram. Por volta dos quatro anos, ele se aproximou de sua mãe e, apontando para si mesmo, declarou que agora seria conhecido como "Jacksie". Esse nome, posteriormente abreviado para Jacks e depois para apenas Jack, se tornou o único nome ao qual ele respondia.

Lewis passou toda a sua infância cercada de livros na biblioteca de seus pais. Foi por meio dos livros que Lewis teve seus momentos essenciais de alegria em sua terra animal; além disso, ele vivia em solidão com seu irmão (Imbornoni, 2001). Eles adoravam pintar e inventar histórias. As histórias de Lewis e Warnie eram bastante únicas e, às vezes, baseadas nos livros que haviam lido.

Lewis amava escrever histórias sobre animais de todas as espécies e espécies que não existem no mundo real, como Faunos, Unicórnios, Centauros, um homem com pernas de animal que possui inteligência como os humanos (Dorsett, 2001). Uma coisa única sobre suas histórias é que seus animais preciosos podiam falar e viver como humanos. Ele nunca poderia imaginar que seus animais falantes seriam conhecidos no mundo todo.

Portanto, ele se considerava muito diferente de sua família; se ele fosse considerado um romântico, não era culpa de seus pais, como ele escreveu em *Surpreendido pela Alegria* (1955). Lewis costumava encontrar beleza em coisas estranhas, como podemos ver em *Nárnia*, ele adorava falar sobre a natureza e o que a natureza representa como uma criatura viva, bem como as lendas mitológicas relacionadas a ela.

No entanto, em sua infância, o que o marcou muito foi a quantidade de tempo que ele passava sozinho, pois seu irmão havia ido para um internato; é claro, ele tinha seus pais e uma governanta para conversar, mas ele preferia o confinamento da biblioteca de seus pais. Lewis descreve a si mesmo (C. S. Lewis, 1955, p. 15) como: “produto de longos corredores, quartos vazios banhados pelo sol e silêncios internos no andar de cima, sótãos explorados em solidão, ruídos distantes de cisternas e tubulações borbulhantes, e o som do vento sob as telhas. Também, de livros intermináveis”. Livros que o transformariam em um escritor notável.

Lá, em sua biblioteca, ele escreveu suas primeiras histórias: poemas e prosas; lá ele conheceu seus autores e livros favoritos; lá ele teve seus primeiros momentos de alegria que ele não conseguia explicar a si mesmo de onde vinham esses sentimentos que o visitavam (Mcgrath, 2013). Tudo estava em seu devido lugar na vida de Lewis, ele gostava da solidão e de seus animais falantes.

Ele se acostumou a ir à igreja aos domingos, influenciado por seus pais; sua família estava perfeitamente bem, como ele descreveu em seu livro de autobiografia (Mcgrath, 2013).

No entanto, tudo começou a mudar para Lewis após sua última viagem em família no final de agosto de 1907. A perda que ele sofreu nos dias seguintes mudaria toda a sua vida.

A dor da perda e restauração da vida

Em seu livro de autobiografia, *Surpreendido pela Alegria* (1955), Lewis afirma que nasceu em uma família anglo-católica, porém não dava muita atenção às tradições transmitidas pela religião de seus pais; ele acreditava em Deus como seus pais lhe ensinaram, lia a Bíblia e rezava como todos os outros em sua casa, sem se importar com o real significado disso. No entanto, ele passou a rezar muito mais após receber a notícia surpreendente; sua mãe descobrira que estava com câncer abdominal (Mcgrath, 2013).

Para C. S. Lewis, essa era a oportunidade de ser um cristão de fato, de provar a si mesmo que Deus, de fato, existia e estava presente como seus pais acreditavam que Ele estava, então ele rezou dia após dia e noite após noite para que Deus curasse sua mãe do câncer, ele rezou quando sua mãe começou a ficar doente; ele continuou rezando quando ela não conseguia mais sair da cama; ele até mesmo rezou a Deus para curar sua mãe após sua morte, mas nada extraordinário aconteceu e a desilusão o levou ao ateísmo (Stewart, 2010). Aqueles dias em agosto de 1908 foram os últimos dias em que ele rezaria para Deus por muitos anos após a morte de sua mãe.

Naquele momento, C. S. Lewis experimentou os dias mais horríveis de sua vida; dias que realmente mudaram a maneira como ele vivia e como ele se conectava com o mundo e, especialmente, como ele se relacionava com seu pai. Tudo isso aconteceu quando Lewis tinha apenas nove anos de idade. Em sua autobiografia, ele escreve (C. S. Lewis, 1955, p. 19):

Com a morte de minha mãe, toda a felicidade estabelecida, toda a tranquilidade e confiabilidade, desapareceu da minha vida. Haveria muita diversão, muitos prazeres, muitos momentos de alegria, mas não mais aquela antiga segurança. Era mar e ilhas agora; o grande continente tinha afundado como Atlântida.

Lewis teve que absorver uma avalanche de informações novas e infelizes, e profundos desconfortos que o acompanharam ao longo de seus anos jovens. Ele também escreve (1955) que a morte de sua mãe mudou de todas as formas sua rotina e como essas mudanças construíram problemas internos e sentimentos desequilibrados sobre o mundo ao seu redor e seu significado.

Se antes C. S. Lewis vivia sua fé de acordo com os rituais oferecidos por sua religião (Catolicismo-Anglicanismo), após a perda de sua mãe, realizar rituais religiosos se tornou árduo. Esse foi o primeiro momento de ruptura com qualquer coisa que pudesse se assemelhar à presença do Deus cristão na vida de C. S. Lewis. A palavra Deus se tornou difícil para ele ouvir, pois ele tinha certeza de que não era mais uma essencialidade, não depois de “Deus permitir que minha mãe morresse” (1955, p. 20). E ele escreveu mais:

A tristeza na infância é complicada com muitas outras misérias. [...] A morte de minha mãe foi a ocasião do que alguns (mas não eu) poderiam considerar minha primeira experiência religiosa. Quando o caso dela foi considerado sem esperança, lembrei do que me haviam ensinado; que as orações oferecidas com fé seriam atendidas. Portanto, me dediquei a produzir, por força de vontade, a firme crença de que minhas orações pela recuperação dela seriam bem-sucedidas; e, ao que pensei, consegui. Quando, no entanto, ela morreu, mudei meu ponto de vista e me convenci de que haveria um milagre. O interessante é que minha decepção não produziu resultados além dela mesma. A coisa não tinha funcionado, mas eu estava acostumado com as coisas não funcionando, e não pensei mais sobre isso. Acredito que a verdade seja que a crença na qual eu havia me hipnotizado era tão irreligiosa em si mesma que seu fracasso não causou nenhuma revolução religiosa (C. S. Lewis, 1955, p. 19).

A família Lewis não era mais a mesma após a morte de Flora Lewis (mãe de C. S. Lewis), toda a estabilidade se foi e o que restou foi um pai infeliz e triste, incapaz de seguir em frente com sua vida. De acordo com McGrath (2013), Albert Lewis (pai de C. S. Lewis) não apenas perdeu sua amada esposa, mas também estava perdendo o amor e o respeito de seus dois amados filhos.

Albert Lewis estava constantemente zangado e distante, e de acordo com C. S. Lewis (1955), seu pai não sabia o que fazer com ele e seu irmão mais velho. Portanto, a única maneira de resolver essa situação era enviar C. S. Lewis para um internato. Lewis deixaria sua casa e seu amado país para ir para a Inglaterra. Ele estava deixando as montanhas e indo para as ruas.

Lewis (1955) escreve como sua primeira impressão da Inglaterra foi terrível; ele odiou a Inglaterra assim que colocou os pés em suas ruas, odiou as pessoas e o cheiro de Londres; e odiou ainda mais sua escola. Lewis comparava sua escola com campos de guerra nazistas. Ele escreve que era diariamente intimidado por seus colegas e professores, que, segundo ele, o subjugavam na sala de aula. Assim que Lewis estava se acostumando com a escola, ele perdeu outra parte muito importante de sua vida: nesse momento, ele não conseguia mais escrever sobre a terra dos animais como costumava escrever antes. Tudo estava ficando um pouco mais sombrio e um possível encontro com o cristianismo mais difícil.

Ele ainda tinha momentos rápidos de alegria que o consumiam por um segundo, no entanto, tudo com que ele se importava estava em casa. Os melhores dias eram as férias de

verão, quando ele podia ver seu amado irmão. Seu pai, por outro lado, não era uma boa companhia. Lewis escreve em sua biografia que, quando se tornou adulto, conseguiu entender um pouco da situação pela qual seu pai havia passado, mas nunca conseguiu realmente perdô-lo por tê-lo deixado sozinho (C. S. Lewis, 1955). Nesse ponto, Lewis só buscava a religião quando precisava dela, mas não diria nada sobre seu sentimento atual em relação ao Deus cristão, porque seu pai provavelmente se tornaria ainda mais recluso.

A primeira vez que C. S. Lewis se declarou ateu, ele havia sido influenciado por seu mentor Kirk, um homem muito inteligente que não acreditava em Deus; ele teve uma grande influência em levar C. S. Lewis ao ateísmo (Lindsley, 2002). Ele ajudou e ensinou Lewis, e foi com seus ensinamentos que C. S. Lewis ingressou na Universidade de Oxford. C. S. Lewis estudou muito como seus pais queriam e se tornou um estudioso muito conhecido. Seu primeiro ano na Universidade de Oxford foi interrompido pelo evento que transformou o mundo inteiro: a Primeira Guerra Mundial em 1914; ele se alistou como soldado do Exército Britânico que lutou contra Napoleão.

Lá, ele foi ferido várias vezes e foi dado como morto depois de se ferir, mas Lewis sobreviveu, para a alegria de seu pai. Devido a uma explosão de uma granada que feriu Lewis e matou seu sargento, Lewis foi incapaz de continuar com o Exército Britânico e retornou à Inglaterra (Downing, 2001). Assim que a guerra terminou e a Inglaterra voltou ao normal, Lewis retomou seus estudos na Universidade de Oxford. A seguir, veremos como foi sua passagem por Oxford.

Uma Oxford para ele

Após muitos anos de faculdade, seu pai, Albert Lewis, faleceu em 1929 (Mcgrath, 2013). Sua morte fez com que Lewis se sentisse culpado por enganar as tentativas de seu pai de se reconectar com ele. Após a morte de seu pai, C. S. Lewis também acreditava que podia sentir a presença de Albert, o que o fazia sentir ainda pior consigo mesmo. Nessa época, Warren e Jack (como C. S. Lewis era chamado por seus amigos mais próximos e família) estavam pensando em se tornar cristãos, embora a ideia de ir à igreja ainda não fosse atraente para Jack e ele não aceitasse muitos aspectos da teologia cristã (C. S. Lewis, 1950). Mas isso foi após seu tempo em um clube muito famoso em Oxford.

A influência de C. S. Lewis só cresceu durante os anos em que lecionou na Universidade de Cambridge. Ele foi chamado para ser o primeiro ocupante da cadeira de Literatura Medieval

Renascentista na Universidade de Cambridge, tornou-se famoso por escrever uma das introduções mais conhecidas do Paraíso Perdido, além de artigos sobre questões relacionadas à literatura inglesa medieval e mitológica, pois ele sempre amou histórias mitológicas (Costello, 2009).

Antes disso, C. S. Lewis entrou na Universidade de Oxford e escreveu seu primeiro livro real, embora já tivesse escrito muitos antes (Mcgrath, 2013). E na universidade, ele conseguiu se tornar professor também. Foi em Oxford que C. S. Lewis voltou a pensar claramente sobre a existência de um Deus cristão, o que o deixou infeliz em Oxford, como diz Robert Harvard, seu médico: Ele estava infeliz em sua faculdade em Oxford. No jantar lá, senti ocasionalmente uma lufada de hostilidade de alguns de seus colegas. A mente acadêmica é mestra das flechas educadamente afiadas. A faculdade estava impregnada de um humanismo anticristão abrasivo naquela época, o que causou a Lewis uma boa dose de oposição dolorosa. (Como, 2003, p. 60)

Essa foi uma das primeiras ocasiões em que C. S. Lewis se viu lutando com outras pessoas por causa de sua crença no cristianismo. Essas crenças nos padrões cristãos foram intensificadas, além de seus próprios estudos, com suas conversas com dois de seus amigos de Oxford que eram cristãos.

Foi através da amizade com Hugo Dyson, um renomado estudioso inglês, e J.R.R. Tolkien, um dos autores mais clássicos da literatura inglesa, que Lewis passou a ver o cristianismo com bons olhos. Eles se conheceram em um pequeno grupo literário em Oxford chamado The Inklings (Peck, 2011). Tolkien e Dyson tiveram uma influência fundamental na conversão de C.S. Lewis ao cristianismo. Eles passaram horas debatendo com Lewis sobre Deus, e segundo muitos estudiosos, isso foi fundamental para a conversão de Lewis.

Portanto, após sua conversão e com suas crenças e pensamentos concentrados na Bíblia, C.S. Lewis começou a discutir, por meio de seus livros, a existência do Deus cristão. Ele escreveu livros como *Cristianismo Puro e Simples* (1952) e *Cartas de um Diabo a seu Aprendiz* (1942), que expõem o Deus cristão ao mundo, e por esse motivo, ele também teve grandes discussões com seus colegas de trabalho e amigos. C.S. Lewis compartilhou sua vida de escritor e professor com seus preceitos, o que o tornou um dos cristãos literários mais conhecidos do mundo. E assim, por volta de 1939, quando a Inglaterra sofria as consequências de uma guerra, ele decidiu escrever um dos livros infantis literários mais conhecidos da literatura inglesa, *As Crônicas de Nárnia: O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*. McGrath escreve (2013, p. 267):

No entanto, Lewis não se via realmente como ‘criador’ de Nárnia. Como ele comentou uma vez, ‘criação’ é ‘um termo totalmente equivocado’. Lewis preferia pensar no pensamento humano como ‘acendido por Deus’ e o processo de escrita como a reorganização dos elementos que Deus havia fornecido. O escritor pega ‘coisas que estão ao alcance’ e as utiliza de forma nova. Como alguém que planta um jardim, o autor é apenas um aspecto de uma ‘corrente causal’. Como veremos, Lewis se baseou extensivamente em ‘elementos’ que encontrou na literatura. Sua habilidade não estava em inventar esses elementos, mas na maneira como os entrelaçou para criar o marco literário que conhecemos como *As Crônicas de Nárnia*.

Consequentemente, foi durante seu tempo na Universidade de Oxford que começaram uma avalanche de novos pensamentos sobre o Deus cristão. Ele começou a pesquisar sobre o assunto e a questionar a Bíblia em muitos aspectos para entendê-la como é (C.S. Lewis, 1955). Ele começou a lecionar aulas de teologia em Oxford e escreveu livros sobre o tema. Sua importância para a Academia Britânica é reconhecida até os dias de hoje, embora alguns estudiosos discordem de como ele conduziu sua fé, devido às suas convicções e pensamentos sobre Deus e a vida após a morte (Como, 2003). É possível pensar que seus momentos na Universidade de Oxford foram alguns dos melhores momentos de alegria em sua vida. Agora veremos como Clive Staples Lewis se tornaria um autor cristão.

2 Suas crenças ao longo dos textos: Tornando-se um Propagador do Cristianismo

A vida de um escritor é exposta de forma silenciosa ou muito estridente em suas obras, por meio dos personagens ou eventos vinculados à trama da história proposta pelo autor, que deseja que os leitores sintam a mesma sentimentalidade que ele próprio sentiu quando aquilo que ele estava escrevendo aconteceu simbolicamente com ele em um momento anterior. Assim, um livro é frequentemente um espelho sólido que retrata sentimentos e crenças relacionados diretamente ou indiretamente ao mundo da realidade atual em que o autor está vivendo.

Ao pensar especificamente em C. S. Lewis, os livros escritos por ele durante toda a sua vida representam e descrevem sua paixão pelo mundo imaginativo da literatura e os preceitos levantados antes e depois de sua conversão ao cristianismo. Para C. S. Lewis (1955), essa religião se tornou não apenas uma crença, mas sua vida inteira, pois ele a discutia como professor e como escritor. E por todo o trabalho que ele realizou para o cristianismo, ele é considerado hoje o pensador cristão mais importante do século XX. Vamos ver agora como ocorreu essa conversão.

Podemos nos questionar como a literatura sozinha pode levar as pessoas a mudar suas vidas apenas por causa de uma fé que as consome profundamente. No entanto, a conversão de Lewis ao cristianismo não foi uma experiência repentina em que ele não soubesse como

aconteceu (C. S. Lewis, 1955), ele estava ciente da mudança que ocorria dentro dele. Ele afirmou que sua conversão foi um processo lógico e racional, não emocional.

Suas influências foram, como sempre, os livros e alguns amigos próximos da Universidade de Oxford. Como mencionado antes, ele sempre teve momentos de alegria que despertaram algo ou algum sentimento que ele não conseguia explicar por que ainda não sabia o que significava. E assim como em tudo em sua vida, ele expressou sua opinião sobre Deus por meio de livros.

Inspirado por suas leituras, a filosofia pessoal de Lewis vinha lentamente se aproximando do teísmo (crença em um deus) sob outro nome: ele passou a acreditar em um espírito universal sem ainda chamá-lo de Deus. Ele sabia que sua posição estava confusa. Em "Surpreendido pela Alegria", ele compara o processo seguinte a ser perseguido por Deus, ou até mesmo ser derrotado por Ele em um jogo de xadrez. (BBC, 2009, online).

Era como se Deus o tivesse confundido, para que ele pudesse acreditar Nele mais uma vez, e esse jogo de xadrez tinha duas peças importantes na conversão de C. S. Lewis, seus amigos Dyson e Tolkien. Segundo Zach Kincaid (2013), em 19 de setembro de 1931, Lewis, Dyson e Tolkien deram um passeio noturno e começaram uma conversa sobre mitologia.

Eles caminharam e conversaram até de manhã: “Tolkien convenceu Lewis de que os mitos eram a forma de Deus preparar o terreno para as histórias cristãs. [...] Para Dyson, o cristianismo era a conclusão de toda a mitologia anterior” (BBC, 2009, online). Essas conversas sobre Deus e Jesus foram de fato um caminho importante para aproximar Lewis mais uma vez das crenças cristãs.

A intenção de Dyson e Tolkien era encorajar Lewis e fazê-lo entender como o cristianismo funcionava para o crente (C. S. Lewis, 1955). O dia em que C. S. Lewis finalmente começou a sentir algo relacionado ao cristianismo ocorreu três dias depois e foi tipicamente não convencional, como ele descreveu em "Surpreendido pela Alegria". Ele e Warren estavam viajando para o Zoológico de Whipsnade:

Quando partimos, eu não acreditava que Jesus Cristo é o Filho de Deus, mas quando chegamos ao zoológico, eu acreditava. No entanto, eu não havia passado a viagem pensando nisso. Nem em grande emoção. "Emocional" é talvez a última palavra que podemos aplicar a alguns dos eventos mais importantes. Foi mais como quando um homem, após um sono longo, ainda deitado imóvel na cama, percebe que agora está acordado (C. S. Lewis, 1955, p. 196).

Sua conversão, assim como sua escrita, foi uma decisão extremamente natural que o fez perceber que seus momentos de "alegria" o estavam levando ao céu e ao caminho de Deus (C. S. Lewis, 1950). Foi após sua conversão que C. S. Lewis começou a escrever seus livros apologéticos cristãos, assim como Paulo (um dos apóstolos da Bíblia) fez após sua conversão. Lewis escreveu um livro chamado *A Viagem do Peregrino* (1933), no qual ele conta histórias alegóricas de sua conversão (BBC, 2009). E esse não foi o único livro que ele escreveu sobre o cristianismo em suas tentativas de torná-lo conhecido. Ele escreveu mais dez livros sobre o assunto. Seus livros cristãos mais famosos são *As Cartas de Um Diabo a Seu Aprendiz* (1942), *Milagres* (1947), *O Problema do Sofrimento* (1949), *Cristianismo Puro e Simples* (1952) e, é claro, *As Crônicas de Nárnia* (1950-1956). As Crônicas de Nárnia não é uma série de livros cristãos em si, no entanto, os livros possuem características particulares e muito importantes do cristianismo, sobre as quais poderemos refletir no próximo capítulo.

C. S. Lewis foi um respeitado estudioso e professor na Universidade de Oxford por 29 anos e, no final de sua carreira, professor de Literatura Medieval e Renascentista na Universidade de Cambridge. Um ateu ao longo de sua vida inicial, ele adotou o teísmo em 1929 e se converteu ao cristianismo em 1931 (Monda, 2008).

Considerações finais

O objetivo final de C. S. Lewis era propagar indiretamente o cristianismo para o mundo inteiro e para o mundo acadêmico. Após sua conversão, de acordo com ele mesmo (1955), cada ação que ele realizaria seria a favor do que ele acreditava, então até mesmo seus livros de ficção possuem algumas características relacionadas ao cristianismo, uma ideologia que o acompanhava desde sua infância, mesmo que ele não tivesse percebido na época: “E antes que eu soubesse o que eu desejava, o próprio desejo havia desaparecido, o vislumbre completo se retirou, o mundo voltou a ser comum, ou apenas agitado por um anseio pelo anseio que acabara de cessar” (C. S. Lewis, 1955, p. 16).

Em Nárnia, por exemplo, ele juntou cada pedaço de imaginação que sempre teve e adicionou um pequeno, mas poderoso toque de palavras cristãs. Nesse exemplo, ele desejava apresentar Deus a um grupo específico de pessoas: crianças, assim como um dia ele foi. C. S. Lewis é, então, um dos maiores pensadores cristãos do século XX (Christianity Today, 2001), sempre tendo uma taxa impressionante de leitores em todo o mundo para seus livros.

Os resultados da pesquisa destacam que as obras e escritos literários do autor foram representações de sua crença no cristianismo, e como o pensamento cristão de C. S. Lewis

esteve presente na maioria de seus pensamentos deixados em variadas formas de literatura o tornando um dos escritores mais influentes até hoje no para os leitores de literatura em geral e principalmente, cristãos.

Referências

BBC. *C. S. Lewis*. 2009. Disponível em:

<http://www.bbc.co.uk/religion/religions/christianity/people/cslewis_1.shtml> Acessado em: 29 de março de 2023.

Brown, Devin. *A life Observed: A Spiritual Biography of C. S. Lewis*. USA: Brazos Press, 2013.

Como, James. T. (Ed). *C. S. Lewis at the Breakfast Table*. San Diego: Harcourt Brace & Crouch: 2003.

Costello, A D. *Examining Mythology in “The Chronicles of Narnia” by C. S. Lewis*. 2009. Disponível em: < <http://www.inquiriesjournal.com/a?id=69>> Acessado em: 29 de março de 2023.

Christianity Today. *C. S. Lewis: Scholar, author and apologist*. 2001. Disponível em: <<http://www.christianitytoday.com/history/people/musiciansartistsandwriters/c-s-lewis.html>> Acessado em: 22 de março de 2023.

Dorsett, L. W. *C. S. Lewis: Profile of his life*. 2001. Disponível em: <<https://www.christianhistoryinstitute.org/magazine/article/c-s-lewis-a-profile/>> Acessado em: 22 de março de 2023.

Dorsett, L.; W. Mead, M. L. *C. S. Lewis: Letters to Children*. London: Collins/Fount Paperbacks, 1985.

Downing, D. C. *C. S. Lewis on War and Peace*. 2001. Disponível em: <<http://www.cslewisinstitute.org/node/50>> Acessado em: 29 de Março de 2023.

Imbornoni, A. M. *C. S. Lewis: The Creator of Narnia – Biography*. 2001. Disponível em: <<http://www.factmonster.com/spot/narnia-lewis.html>> Acessado em: 22 de março de 2023.

Kincaid, Z. *Any Winged Horses out there?* 2013. Disponível em: <<http://blog.cslewis.com/any-winged-horses-out-there/>> Acessado em: 22 de março de 2023.

Lindsley, Art. *C. S. Lewis: His Life and Works*. 2002. Disponível em: <<http://www.cslewisinstitute.org/node/28>> Acessado em: 29 de março de 2023.

Lewis, Clive Staples. *Literary Criticism*. USA: Princeton University Press, 1957. LEWIS, Clive Staples. *Mere Christianity*. USA: Harper One, 2001.

Lewis, Clive Staples. *Surprised by Joy*. USA: Harvest Book, 1955.

Mcgrath, A. *A vida de C. S. Lewis: do ateísmo às terras de Nárnia*. Traduzido por Amiro Pisetta. São Paulo: Mundo Cristão, 2013.

Monda, A. *The Conversion Story of C. S. Lewis*. 2008. Disponível em: <<https://www.ewtn.com/library/SPIRIT/cslewconv.htm>> Acessado em: 22 de março de 2023.

Peck, R. *C. S. Lewis and Tolkien on Myth and Knowledge*. 2011. Disponível em: <<http://www.faith.org.uk/article/march-april-2011-cs-lewis-and-tolkien-on-myth-and-knowledge>> Acessado em: 22 de março de 2023.

Stewart, R. B. *C. S. Lewis Journey to Faith*. 2010. Disponível em: <<http://www1.cbn.com/cs-lewis-journey-faith>> Acessado em: 29 de março de 2023.

REFLEXOS DA SOCIEDADE POSITIVISTA BRASILEIRA NA OBRA *O ALIENISTA* (1882), DE MACHADO DE ASSIS

Rodrigo Macedo da Silva
Solange Santana Guimarães Morais

Introdução

O século XIX foi um período de intensas mudanças sociais, políticas e culturais que moldaram profundamente a identidade do Brasil. Um dos movimentos intelectuais mais influentes da época foi o positivismo, que teve grande ressonância no país e deixou uma marca indelével em nossa história. Nesse contexto, a obra *O Alienista* (1882), do famoso escritor brasileiro Machado de Assis, desempenha um papel fundamental como reflexão e crítica sobre essa sociedade positivista. Portanto, a presente pesquisa orbita em torno da seguinte problemática: Como a sociedade positivista brasileira do século XIX se reflete na obra *O Alienista* (1882), de Machado de Assis, em relação às concepções de ciência, razão e loucura, evidenciando os questionamentos e críticas do autor sobre os ideais positivistas e seus impactos na sociedade da época?

Isto posto, traça-se como objetivo geral deste artigo analisar os reflexos da sociedade positivista brasileira do século XIX na obra *O Alienista* de Machado de Assis. Pretendemos examinar como a influência do positivismo se manifesta no protagonista, no enredo da história e na crítica social do conto. Neste intuito, realizamos uma revisão crítica da literatura a fim de abranger os conceitos e ideias básicas do positivismo e estabelecemos um diálogo entre esses elementos e a obra em questão.

Sendo assim, ao examinar as conexões entre a sociedade positivista brasileira do século XIX e *O Alienista*, esperamos contribuir para uma maior compreensão da complexidade da obra de Machado de Assis e da reflexão histórica e cultural que a permeia. Desse modo, a obra resgata a configuração que concerne à estrutura social pensada por Comte e baseada em princípios biológicos de seu tempo no que tange à subordinação voluntária ao poder científico. Nesse caso, subordinação a um indivíduo que “inofensivamente” fornece atendimento aos problemas de ordem da saúde. Uma vez que, para o positivismo comteano, é por meio da supracitada subordinação da maior parte da humanidade a indivíduos seletos, na obra representados pelo Dr. Simão Bacamarte, que se torna factível o desenvolvimento social.

Ademais, por meio da nossa análise, pretendemos refletir sobre as consequências sociais e individuais do pensamento positivista, revelar as contradições e ambiguidades dessa ideologia

e seu impacto na construção da identidade brasileira, bem como sua reverberação nos dias atuais.

1. Nuances do positivismo

Isidore Marie Auguste François Xavier Comte (1798-1857), filósofo francês considerado fundador do positivismo, desenvolveu essa corrente filosófica e científica no século XIX, buscando estabelecer uma nova forma de conhecimento baseada na observação dos fenômenos sociais e naturais por meio do método científico. Pode-se apontar como desencadeador das ideias de Comte (1988, p. 43) a sua perspectiva sobre a crise descrita por ele mesmo a seguir:

[...] na medida em que o curso natural dos acontecimentos caracteriza a grande crise moderna, a reorganização política se apresenta cada vez mais como necessariamente impossível, sem reconstrução prévia das opiniões e dos costumes. Uma sistematização real de todos os pensamentos humanos constitui pois nossa primeira necessidade social, igualmente quanto à ordem e ao progresso.

Portanto, tendo em vista essa configuração de compreender a sociedade sob o prisma da ciência, afloram os conceitos da sociologia que, de acordo com Edilza Silva (2009), foi introduzida por Comte como a última ciência na hierarquia das ciências; inicialmente chamada de física social, tinha a proposta de ser uma ciência capaz de explicar os fenômenos sociais. Segundo o filósofo, a Sociologia não só completaria a série de classificação das ciências, mas também procuraria reduzir os fatos sociais a leis científicas e sintetizar todo o conhecimento humano.

Sendo assim, uma vez que os seres humanos vivem em comunidade, o progresso requer a participação de todos. Segundo Comte (1988, p. 88), a lei fundamental da existência da humanidade pode ser resumida na expressão “Viver para outrem”. Embora os seres humanos possuam instintos tanto egoístas quanto altruístas, é o segundo que deve prevalecer sobre o primeiro, a fim de assegurar a moralidade. Como afirma o filósofo acima citado “Condensando toda a sã moral na lei *Viver para outrem*, o positivismo consagra a justa satisfação permanente dos diversos instintos pessoais, enquanto indispensável à nossa existência material, sobre a qual assentam sempre nossos atributos superiores. ”

Ademais, a título de síntese, é relevante ressaltar as idiosincrasias elementares presentes no interior da filosofia positivista. A saber, são a ênfase em uma abordagem científica para adquirir conhecimento, pois os positivistas acreditavam que o conhecimento deve ser baseado na observação sistemática e na experimentação, seguindo os princípios rigorosos do

método científico; a observação e a experiência são consideradas as bases do conhecimento válido. Os positivistas argumentavam que os fatos concretos e mensuráveis são essenciais para a construção de teorias científicas sólidas, rejeitando especulações e suposições não verificáveis; a objetividade é um princípio-chave do positivismo, pressupondo a busca pela análise dos fatos de maneira imparcial, sem enviesamentos ou influências ideológicas. Eles criam que a ciência deveria esforçar-se para ser neutra e livre de subjetividade, a fim de alcançar resultados confiáveis e válidos; ademais, o positivismo valoriza a ordem e a estabilidade social.

Comte e outros positivistas acreditavam, ainda, que a sociedade deveria ser estudada para identificar as leis do desenvolvimento social, visando estabelecer uma ordem social harmoniosa e cooperativa; rejeição da metafísica e de qualquer forma de especulação abstrata. Eles consideravam a metafísica como um domínio não científico, focando apenas em fatos concretos e verificáveis. A especulação abstrata é descartada em favor de uma análise fundamentada em evidências empíricas; por fim, estavam certos de que a aplicação do conhecimento científico na resolução de problemas sociais poderia levar a uma melhoria contínua da condição humana.

Todavia, existem algumas inconsistências nos direcionamentos que partem das teorias elaboradas por Comte que, analisadas nos dias de hoje, auxiliam na compreensão desuso que se abateu sobre elas. Uma vez que, baseado nas ideias da Frenologia em sua época, Auguste Comte conclui que o aprimoramento das predisposições naturais da região frontal do cérebro humano é reservado apenas para uma elite da humanidade, crê-se que a maioria das pessoas permanecerá limitada às funções afetivas provenientes da parte mais “animal” do cérebro, segundo Elton Corbanezi (2015).

Do ponto de vista positivista, a falta de desenvolvimento da região frontal do cérebro e o estado de semianimalidade que resulta, não são considerados problemas a serem combatidos, mas que devem ser utilizados como instrumentos para alcançar a harmonia social (Corbanezi, 2015). Por conseguinte, a base biológica da disparidade intelectual entre os seres humanos, que sustenta os principais conceitos da filosofia comteana, resulta na criação pragmática de uma política positiva concebida como uma solução para combater a desordem social. Nessa perspectiva, a Frenologia é considerada um fundamento para estabelecer uma hierarquia social em que certos indivíduos são submissos; logo, “tornar-se-ia possível o progresso natural dentro da estrita ordem determinada por uma elite intelectual” (Corbanezi, 2015, p. 220).

Dessa forma, ao examinar as características do positivismo, é possível formar sua imagem e compreender seu impacto no pensamento científico e nas ciências sociais. Essa filosofia enfatiza uma abordagem científica, baseada na observação empírica e na objetividade,

buscando estabelecer a ordem social e rejeitando a metafísica e a especulação abstrata. Além disso, o positivismo acredita no progresso e na melhoria social por meio do avanço científico. A compreensão dessas características essenciais permite realizar uma avaliação crítica do positivismo e seus efeitos nas diferentes áreas do conhecimento, incluindo a literatura.

2. A sociedade positivista brasileira

O positivismo entrou no Brasil em meados do século XIX, por meio de pessoas influentes na vida cultural e política do país, que viajaram para a França e eram influenciados por livros e ideias científicas, filosóficas e literárias. Ao voltar o olhar para esse contexto, colocamo-nos à beira de um século que se considerava científico e de uma larga mudança na vida brasileira: os ideais republicanos pairam, o positivismo é o lugar comum que une esses elementos e a fonte da qual a maioria dos intelectuais brasileiros à época bebeu. Já Machado de Assis, devido ao seu olhar cético, desviou-se dessa órbita.

Segundo Carlos Jorge Paixão (2001, p.21),

O positivismo penetra no contexto histórico do Brasil da segunda metade do século XIX, marcado por ideais republicanos, pelo liberalismo político, pela luta para a abolição dos escravos, pelo ecletismo e pela ascensão de uma burguesia urbana, que vai ser decisiva na transição império república.

Isto posto, é relevante ressaltar que burguesia foi responsável por difundir e disseminar as diferentes correntes de pensamento originárias da Europa. A partir dessa constatação, torna-se relevante a afirmação do filósofo Cruz Costa sobre o positivismo, quando diz que essa linha de pensamento “Assume papel de importância sobretudo no setor intelectual [...]” (Costa, p. 31). Tal filosofia, portanto, encontrou adeptos e divulgadores na nova classe social que emergiu no Brasil, composta por jornalistas, professores, escritores, militares e religiosos. Essa classe representava a intelectualidade brasileira, que incluía nomes como Luís Pereira Barreto, Benjamin Constant, Miguel Lemos, Teixeira Mendes, Silva Jardim, Júlio de Castilhos, entre outros.

No intento de obter ideias que lhes dessem uma nova concepção de valores e orientassem suas ações de acordo com a realidade política e social da época, os intelectuais se ligaram aos ensinamentos de Comte. O filósofo argumentava acerca da “pretensão de substituir o pensamento abstrato pela razão e pela observação, lançando as bases de uma ordem social, ao mesmo tempo que desenvolve a doutrina da religião da humanidade”, como mostra o pesquisador João Ribeiro Jr (1984).

Portanto, fazendo-se presente em diversas cearas, a sociologia positivista se relacionou, no Brasil do século XIX, também com a literatura, figurando em escritos de autores relevantes no cenário nacional como José Veríssimo, sendo perceptível nos seus Estudos de Literatura Brasileira em que figuram “freqüentes reflexos da irradiação positivista em nosso ambiente intelectual” de acordo com Ivan Lins (1964 p. 239). O foco do nosso trabalho, entretanto, é a cidade do Rio de Janeiro, lugar de forte efervescência política e onde viveu o escritor do conto aqui estudado, Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908).

É possível apontar como estopim da leitura de *O Alienista*, sob o prisma da sociologia positivista, o seguinte trecho observado no escrito:

Mas como explicar que, logo em seguida, fossem recolhidos José Borges do Couto Leme, pessoa estimável, o Chico das cambraias, folgazão emérito, o escrivão Fabrício e ainda outros? O terror acentuou-se. Não se sabia já quem estava são, nem quem estava doido. As mulheres, quando os maridos saíam, mandavam acender uma lamparina a Nossa Senhora; e nem todos os maridos eram valorosos, alguns não andavam fora sem um ou dois capangas. Positivamente o terror (Assis, p. 16).

A maneira perspicaz com que o narrador relaciona o advérbio *positivamente* com o substantivo *terror* induz o leitor a questionar a natureza semântica dessa passagem, uma vez que “positivamente o terror” não é uma expressão corriqueira hoje em dia, bem como não o era no século XIX. A magnificência da obra literária presente diante do leitor, instiga-o a encarar com seriedade a afirmação, interpretando-a como uma alusão explícita do narrador machadiano à corrente positivista de Auguste Comte, sendo este, dentre diversos outros possíveis, o fio condutor que guiará a presente análise.

Destarte, uma evidência histórica respalda esse ponto de partida. Durante o período de divulgação da narrativa em formato de folhetim, foi estabelecida no Brasil, especificamente no Rio de Janeiro, a Fundação do Apostolado Positivista (1881), o que reforçou a aceitação e disseminação do positivismo comteano, que alcançou um destaque ainda mais significativo no país com a Proclamação da República em 1889.

Seguindo, então, essa perspectiva, Paulo Eduardo Arantes revela a forma paradoxal pela qual o Brasil se transformou na autêntica terra natal do positivismo, quando afirma: “Os positivistas brasileiros, costumava dizer o mestre francês aos seus alunos da Universidade de São Paulo, foram os únicos a compreender as verdadeiras intenções de Auguste Comte” (1988, p. 186).

Desse modo, faz-se necessário citar, nesta pesquisa, diferentes concepções acerca deste tema rico em nuances; logo, é imprescindível destacar as palavras de Alfredo Bosi (2005, p.21) que abrangem o saldo positivo no que tange ao florescer do Brasil positivista:

[...] o pensamento antropológico anti-racista; a precoce adesão à campanha abolicionista mais radical; a luta pelo estado republicano leigo com a conseqüente instituição do casamento civil, do registro civil obrigatório e da laicização dos cemitérios.

São alguns, dentre vários pontos que endossam essa perspectiva. Todavia, em oposição a essas ideias, Arantes (1988) critica e, ocasionalmente, satiriza os resultados ideológicos do positivismo no Brasil, buscando destacar, as inadequações do transplantar da doutrina francesa para um país com origem colonial, marcado pelo liberalismo e o escravismo.

A respeito do Alvorecer dos ideais positivistas e sua frutificação substancial em terras brasileiras, Arantes (1988, p. 185) afirma que “[...] foi porque a própria secura do ambiente ia se encarregando de enxugar as ambições epistemológicas em proveito das promessas de redenção social que encerrava”; nessa perspectiva, é latente que o centro desta crítica está na notória natureza deficiente da epistemologia positivista.

3. Reflexos na obra

Ao examinar o compêndio de produções que compõe o corpus literário de uma nação, temos a oportunidade de adquirir discernimento e efetuar uma análise da conexão entre as obras literárias e o contexto histórico e social daquela sociedade. Visto que o ser humano é um ser inserido no âmbito histórico, e sua produção cultural também é intrinsecamente ligada a esse contexto temporal, estabelece-se, então, um diálogo com o crítico literário Nelson Werneck Sodré (2002, p. 13), quando defende que “entre as manifestações da vida social, nenhuma traduz mais fortemente os seus traços do que as artísticas e, entre elas, as literárias”.

Por conseguinte, destacando a relevância do papel social, Antonio Candido (1974, p. 74), renomado crítico de literatura, destaca:

[...]o escritor, numa determinada sociedade, é não apenas o indivíduo capaz de exprimir a sua originalidade, (que o delimita e especifica entre todos), mas alguém desempenhando um papel social, ocupando uma posição relativa ao seu grupo profissional e correspondendo a certas expectativas dos leitores ou auditores.

Isto posto, ao observar a produção literária machadiana, é perceptível a influência do meio em seus escritos. Portanto, é notório o fato de que o século científico torna-se aparente

não apenas no conto *O Alienista*, mas igualmente em outras obras como *Quincas Borba* (1891) ou *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), fato observável na dissertação da pesquisadora Edilza Maria Silva (2009).

Todavia, o foco desta pesquisa é o conto *O Alienista*, no qual o protagonista Simão Bacamarte, retratado por meio do embate de natureza teológica com Padre Lopes, estabelece sua abordagem científica fundamentada na observação racional, enxergando-a como uma experiência capaz de gerar uma transformação radical no mundo, desde que sustentada por uma investigação contínua, que viabilize a classificação e comparação dos casos estudados. Desse modo, sendo impulsionado pela necessidade de instaurar em Itaguaí o “[...] reinado da razão.” (ASSIS, 2006, p. 34), a qual se destaca como uma pérola em meio à riqueza multifacetada que constitui o espírito humano, essa busca incessante pela proximidade com a razão é passível de interpretação como uma crítica à natureza positivista desse anseio no século em questão.

O personagem central da história anseia por uma vivência que só pode ser alcançada através de uma busca incansável pelo conhecimento. Portanto, podemos compreender a maneira como Bacamarte define o seu objeto como sendo uma incessante investigação a partir do seguinte trecho:

[...] Simão Bacamarte estudava por todos os lados uma certa idéia arrojada e nova, própria a alargar as bases da psicologia. Todo o tempo que lhe sobrava dos cuidados da Casa Verde, era pouco para andar na rua, ou de casa em casa, conversando as gentes, sobre trinta mil assuntos, e virgulando as falas de um olhar que metia medo aos mais heróicos.

Um dia de manhã, —eram passadas três semanas— estando Crispim Soares ocupado em temperar um medicamento, vieram dizer-lhe que o alienista o mandava chamar.

—Trata-se de negócio importante, segundo ele me disse, acrescentou o portador.

[...] Simão Bacamarte recebeu-o com a alegria própria de um sábio, uma alegria abotoada de circunspeção até o pescoço.

—Estou muito contente, disse ele. —Notícias do nosso povo? perguntou o boticário com a voz trêmula.

O alienista fez um gesto magnífico, e respondeu:

—Trata-se de coisa mais alta, trata-se de uma experiência científica. Digo experiência, porque não me atrevo a assegurar desde já a minha idéia; nem a ciência é outra coisa, Sr. Soares, senão uma investigação constante. Trata-se, pois, de uma experiência, mas uma experiência que vai mudar a face da Terra. A loucura, objeto dos meus estudos, era até agora uma ilha perdida no oceano da razão; começo a suspeitar que é um continente (Assis, 1994, p. 8).

Com sua abordagem científica claramente influenciada pela Europa, o personagem, que também pode ser visto como um arquétipo, acredita no princípio positivista de viver em benefício dos outros, pois tem a convicção de que pode oferecer um “bom serviço à humanidade” (Assis, 1994, p. 4) através de sua ciência. Entretanto, é exatamente por meio dessa abordagem científica que o alienista consegue estabelecer e validar sua autoridade superior

sobre todos os habitantes de Itaguaí. Isso pode ser compreendido ao considerar a ideia positivista de que o progresso e a ordem devem ser alcançados através da submissão da maioria da espécie humana à razão e à inteligência.

A configuração de relações de poder que tem o alienista como cerne se mostra como uma valiosa amostra da ironia machadiana. Portanto, a ideia transmitida por Simão Bacamarte é a de que ele busca extrair a essência valiosa do espírito humano, comparada a uma pérola pelo protagonista quando o próprio diz: “Suponho o espírito humano uma vasta concha, o meu fim, Sr. Soares, é ver se posso extrair a pérola, que é a razão.” (Assis, 1994, p. 10). Tal personagem é o único em Itaguaí que parece possuir essa valiosa qualidade.

Essa concepção deve ser interpretada dentro do contexto do sistema positivo de Comte, também discutido na tese de Lelita Oliveira Benoit (1999), *Sociologia comteana: gênese e devir*, em que autora discorre acerca do grau de influência da biologia e frenologia do século XIX na formação das ideias de Comte; nos referimos mais especificamente à suposta elite da humanidade que teria o córtex cerebral fisicamente desenvolvido num grau superior em relação à maioria dos seres humanos.

Logo, para a constituição das ideias de Comte, “O grande mérito da Frenologia teria sido seu projeto de encontrar a base orgânica das faculdades através da análise anatômica do cérebro” (Benoit, 1999, p. 341). Em essência, ao basear-se nos princípios biológicos para justificar a interação social, a Sociologia comteana conseguiu fundamentar a ideia de avanço social como um avanço na conformidade às normas estabelecidas. Essa configuração definitivamente se estabeleceu em Itaguaí durante o “reinado da razão”. Então, a base biológica da discrepância na capacidade cognitiva entre os indivíduos, que suporta ideias fundamentais da sociologia de Comte, resulta na criação prática de uma política construtiva concebida para combater a desarmonia social.

Ao utilizar a Frenologia como um princípio orientador para submissão, seria viável alcançar um progresso orgânico dentro dos limites estritos estabelecidos por uma elite intelectual privilegiada. Então, considerando que o asilo desempenha o papel de representante da estrutura social diante da figura máxima da instabilidade – o indivíduo mentalmente perturbado –, o psiquiatra do século XIX se perceberá habilitado e respaldado cientificamente para desempenhar o papel prático de uma política construtiva em prol do progresso.

Em outras palavras, devido à presença inata nos seres humanos de uma propensão natural à obediência, através da submissão da faculdade frenológica predominante – a afetiva – da qual Bacamarte explicitamente não compartilha com a humanidade, o alienista é, se considerarmos os princípios positivistas e frenológicos, o único detentor em Itaguaí da preciosa

joia que compõe o vasto universo da mente humana: a razão, que serve de base para o seu poder médico.

Ademais, é significativo, em meio à influência da filosofia corrente no Brasil do século XIX no espectro político – entenda-se como as relações entre o positivismo e o movimento republicano –, observar as relações de poder dentro do enredo de *O Alienista*. Essas relações que se tornam evidentes, uma vez que é factível notar que Machado está profundamente interessado em apresentar uma indagação central, no que diz respeito à intersecção da política e do conhecimento, pois qual seria a natureza desse poder que emana da ciência? Quais seriam suas bases fundamentais, e qual é a justificativa por trás dos privilégios e imunidades que o protagonista de *O Alienista* assume?

Em essência, a mensagem é clara: nenhum poder é inofensivo; todos os poderes devem ter suas justificativas questionadas. Aliado à esses termos, é pertinente observar o acúmulo de poder na figura de Bacamarte, como afirma Roberto Gomes (1994, p.156):

Poder sobre o século, poder frente à teologia, poder junto à câmara de vereadores de Itaguai - poder sobre o continente conquistado. Não só poder de desenvolver um discurso explicativo a respeito da mente humana, mas algo mais radical: poder de estabelecer os limites entre razão e loucura e, feito isso, trancafiar aqueles que, por um “ruim costume”, eram deixados à solta.

Deste modo, torna-se possível identificar uma relação entre o viés filosófico dos acontecimentos de 15 de novembro de 1889 e o enredo do conto no que tange ao *modus operandi* que concerniu a Proclamação da República. Especificamente, no âmbito do contingente de apoiadores atuantes no curto processo que culminou na troca de regime e, também, em termos da submissão da maioria da população brasileira ao paradigma alterado por uma minoria que se julgava esclarecida. Daí o célebre pensamento atribuído ao historiador José Murilo de Carvalho (2019), o qual defende que o povo assistiu aos acontecimentos bestializado, atônito.

Conclusão

Ao examinarmos o *corpus* de escritos que compõem a literatura de uma nação, temos a oportunidade de adquirir perspicácia e realizar uma análise da conexão entre os textos literários e a realidade histórica e social do referido país. Isso pensado na perspectiva de que o ser humano é um indivíduo imerso em uma trajetória temporal e, portanto, sua expressão cultural também é inerentemente moldada pelo contexto histórico. Neste sentido, é possível dialogar com Bosi

(2005) no que tange à concepção de que a investigação do positivismo representa uma exploração profunda das origens e fundamentos do estado brasileiro.

Sendo assim, ao observar trechos dos escritos de Machado de Assis por meio das suas características estilísticas distintivas, que enriquecem sua obra, também se demonstra a intimidade com que o autor abordava os assuntos contemporâneos. Esse fato reforça o reconhecimento da contribuição social do escritor, pois instiga o leitor a refletir sobre a sociedade retratada na literatura e a sociedade palpável que absorve conceitos diversos, como o positivismo e outros.

Nessa perspectiva, podemos observar na produção literária de Machado de Assis pontos de convergência entre o conhecimento científico e a literatura, uma tendência que se destacou no século XIX e ainda está presente nos dias atuais no símbolo mais ostensivo que é a nossa forma de governo. Ademais, Machado transcende a sua época não apenas ao desafiar a noção racionalista e positivista da ciência, mas também ao questionar o poder de qualquer forma de conhecimento que se proponha a ser estritamente objetivo e universal. Essa configuração pode ser analisada sob o prisma da função humanizadora da literatura que contribui para formação dos leitores enquanto cidadãos conscientes de suas origens como sociedade.

Referências

Arantes, Paulo Eduardo. *O positivismo no Brasil: breve apresentação do problema para um leitor europeu*. Novos Estudos Cebrap, São Paulo, n. 21, p. 185-194, 1988.

Assis, Machado de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II.

Bosi, Alfredo. *O positivismo no Brasil: uma ideologia de longa duração*. Revista Brasileira, Rio de Janeiro, v. 11, n. 43, p. 157-181, 2005.

Benoit, Lelita Oliveira. *Sociologia comteana: gênese e devir*. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

Candido, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 4ª ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1975.

Carvalho, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. Editora Companhia das Letras, 2019.

Corbanezi, Elton. *Terror do Positivo: O alienista e o positivismo comteano*. Plural, São Paulo, v. 22.1, p. 209-232, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/102223/100622>. Acesso em 20 de novembro de 2022.

Comte, Augusto. *Catecismo Positivista*. Col. Os Pensadores. Trad. Miguel Lemos. São Paulo, Nova Cultural, 1988.

Comte, Augusto. *Discurso Preliminar Sobre o Conjunto do Positivismo*. Col. Os Pensadores. Trad. José Arthur Giannotti. São Paulo, Nova Cultural, 1988.

Costa, Cruz. *Pesquisa Histórica da República*. São Paulo, Brasiliense, 1989.

Gomes, Roberto. *O alienista: loucura, poder e ciência*. Tempo social. São Paulo: USP, v.5, n.1-2, p.145-160, 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84953>. Acesso em: 20 novembro de 2022.

Lins, Ivan. *História do Positivismo no Brasil*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1964.

Paixão, Carlos Jorge. *O Positivismo Ilustrado no Brasil*. Trilhas 1, nº 2 (nov. 2005): 56-65.

Ribeiro, João Jr. *O que é Positivismo*. 3ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.

Silva, Edilza Maria. *Aspectos do positivismo em Machado de Assis*. São Paulo: PUC 2009. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13435>. Acesso em 20 de novembro de 2022.

Sodré, Nelson Werneck. *História da Literatura no Brasil*. 10 ed. Rio de Janeiro, Graphia Editorial, 2002.

PAULO LEMINSKI: O PERFIL DE UM POETA ENSAÍSTA

Ana Érica Reis da Silva Kühn

Introdução

Do conjunto dos ensaios de Leminski, apenas uma pequena parte se encontra em livro; outra parte considerável foi publicada em veículos de maior difusão, como a revista *Veja* e o jornal *Folha de São Paulo*, durante a década de oitenta. Há ensaios publicados em “nanicas”, como ficaram conhecidas as revistas de menor tiragem. Ao todo, somam-se cerca de 299 ensaios.

A fim de mapear o conjunto dessa produção, apresentamos, a seguir, um panorama dos veículos de difusão do seu ensaísmo.

Revista *Veja* – a publicação de um “Ponto de vista”

Os ensaios publicados na revista *Veja* são, em sua maioria, análise crítica de obras, nas quais Leminski tece comentários acerca da linguagem, do conteúdo, da estética do livro, da relevância da publicação e da técnica empregada pelo autor. Todos foram escritos para a seção “Livros”. São um total de treze ensaios, publicados entre 1982 e 1985, que se prestam a esse tipo de análise: “As oscilações de um mar de mineiro” (08/12/1982), sobre o livro *Mar de mineiro*, de Cacaso; “Poesia de raiz” (20/04/1983), discute *Mais provençais*, de Arnaut Daniel e Raimbaut d’Aurenga; “Fino desenho” (13/07/1983), a respeito de *Sósia da cópia*, de Regis Bonvicino; “Roupa velha” (31/08/1983), referente a *Do grito à canção*, de Paulo Suess; “Serena loucura” (16/11/1983), sobre *Escritos*, de Antonin Artaud; “Visita a Rimbaud” (11/01/1984), a propósito de *A hora dos assassinos*, de Henry Miller; “Oriente-se” (25/01/1984), analisa três obras: *A arte cavalheiresca do arqueiro zen*, de Eugen Herrigel, *China, lendas e mito*, de Sun Chia Chin e Mário Bruno Sproviero e *O segredo da flor de ouro*, de autor anônimo; “Aventura mental” (04/04/1984) referente a *Bartleby, o escrivão*, de Herman Melville; “Vida às avessas” (25/04/1984), sobre *Autobiografia de Alice B. Toklas*, de Gertrude Stein; “Saga do abismo” (22/08/1984), trata de *Almoço nu*, de William S. Burroughs; “Temas variados” (29/08/1984), a respeito de *Diário da crise*, de Fernando Gabeira; “Poesia pensante” (10/10/1984), aborda *A serpente e o pensar*, de Paul Valéry; e “Prosa estelar” (31/10/1984), discute *Galáxias*, de Haroldo de Campos.

De todos os textos publicados na *Veja*, apenas um destoa desse caráter analítico de obras, é o ensaio “História mal contada”, publicado em 20/11/1985, na seção “Ponto de vista”. Nesse texto o autor discute os rumos da ficção brasileira produzida na década de 80, critica os modos de produção dessa ficção por acreditar que, estando associada a um viés naturalista, essa literatura buscava refletir fielmente a realidade brasileira. Outrossim, é possível que a seção para a qual o ensaio foi escrito consentisse a Leminski liberdade para emitir opinião sobre um assunto que desejasse discutir.

Mesmo escrevendo para um veículo de informação, no qual se supõe haver uma restrição quanto aos temas abordados, Leminski estabelece relações com o seu próprio referencial cultural. O autor demonstra que não há separação entre o ofício que exerce, como crítico da revista, e a sua criação. Ambas seriam concebidas por uma via que permite uma intersecção de informações.

Jornal *Folha de São Paulo* – o colunista engajado

Assim como a revista *Veja*, o jornal *Folha de São Paulo* é um veículo de comunicação de bastante influência política e social no país. Na *Folha*, Leminski atuou como colunista entre 1982 e 1987. Dentre as seções nas quais colaborou intensamente, estão “Folhetim” e “Ilustrada”, que compunham a vertente cultural e intelectual do jornal. Além dessas, também contribuiu para o caderno infantil “Folhinha”, publicando alguns poemas: “O diabo sem rabo”, de 18/03/1984, “A lua no cinema”, de 03/11/1985, e “Ovo de coelho”, de 30/03/1986.

A *Folha* foi o segundo meio de comunicação em que Leminski mais contribuiu. Reunimos um total de 105 ensaios. Desse veículo, o autor selecionou boa parte dos textos que compõem o seu primeiro livro de crítica. Observamos que, dentre os assuntos mais discutidos, predominam aqueles sobre literatura, a função do autor, a relação entre leitor e poesia, além da análise de algumas obras e ensaios em que reflete sobre a política brasileira da época.

É possível depreender que, na *Folha*, Leminski tinha mais autonomia para escolher os temas abordados, bem como a forma textual que desejasse escrever, pois, ora publicava textos em prosa, ora em versos. Na *Veja*, embora, aparentemente, pudesse escolher as obras que analisava, Leminski colaborava para uma coluna de temática fixa, que abordava somente livros. Provavelmente, não era possível tratar de outros assuntos do seu interesse, exceto o último ensaio que publicou na seção “Ponto de vista”, como comentado no tópico anterior.

***Nicolau* – a expressão independente**

Sobre as revistas com as quais Leminski colaborava, destacamos a *Nicolau*, lançada em Curitiba em 1987, sob o patrocínio do governo do estado do Paraná. No total foram sessenta números editados durante a existência da revista, que foi distribuída gratuitamente pelo país, sendo considerada uma referência literária durante os anos oitenta.

Coordenada por Wilson Bueno, a *Nicolau* tinha como finalidade suprir algumas lacunas referentes à história do Paraná e suas personalidades, funcionando como instrumento de propagação da cultura local e revelação de novos autores, como Manoel Carlos Karam e Valêncio Xavier. A *Nicolau* também publicava textos de escritores nacionais e contou com a colaboração de autores renomados, como Ferreira Gullar, José J. Veiga, Rubem Fonseca, Milton Hatoum, entre outros. Marquardt (1998, p. 41) aponta que, dentre os diversos poetas locais, divulgados pela *Nicolau*, Paulo Leminski e Alice Ruiz seriam os que, de alguma forma, usufruíam de certo prestígio nacional. Embora não tivessem a necessidade de publicar seus textos na revista para se tornarem “conhecidos”, o faziam como forma de fortificar e estimular a literatura paranaense.

Leminski colaborou com onze edições da revista. Diferentemente da *Veja* e da *Folha de São Paulo*, na *Nicolau* todas as publicações tratam sobre literatura. Desse modo, analisa a obra de autores paranaenses, como Helena Kolody, trata de estéticas que influenciaram o seu processo de criação, como o haicai, e divulga seus próprios textos, demonstrando que gozava de independência para escolher sobre o que escrever e publicar. A maior parte da contribuição é de poemas, contos, ensaios e resenhas. Há uma entrevista concedida à Denise Guimarães, professora da Universidade Federal do Paraná, na qual, de modo geral, trata das influências no seu processo criativo e da publicação das suas obras.

Entre os textos que publicou estão: “Curitiba, poesia: três antologias” (n. 1, edição de junho de 1987); alguns poemas sem título (n. 2, edição de agosto de 1987); “Em busca do templo perdido (a gana de durar)” (n. 3, edição de setembro de 1987); “Disparates do Duarte” (n. 4, edição de outubro de 1987); “Ventos ao vento: rabiscos em direção a uma estética” (n. 5, edição de novembro de 1987); o poema “john e ioko” (n. 7, edição de janeiro de 1988); o poema “Andar e pensar um pouco” e o texto em prosa “Uma janela para a china” (n. 10, edição de abril de 1988); “Joyce finnigans Wake” (n. 12, edição de junho de 1988); “Quando fomos Holanda” (n. 24, edição de junho de 1989) é o último texto que Leminski escreveu para a *Nicolau*. Ainda, na 24ª edição, constam fragmentos de um texto inédito em prosa e que não possui título. A edição seguinte, n. 25 de julho de 1989, é uma homenagem ao poeta que faleceu em 7 de junho de 1989.

É possível notar que nas edições posteriores a 1989 há contribuições de Leminski, sendo algumas inéditas e outras já publicadas em outros veículos e que foram aproveitadas pelos editores da revista. Dentre essas publicações está o conto “De frente para a luz”, publicado no número 32 da edição de abril de 1990, que foi retirado do livro *Gozo fabuloso*. No número 33, da edição trimestral de maio, junho e julho de 1990, há o poema “O que passou, passou?”. O número 34, de agosto e setembro de 1990, traz duas publicações: o poema intitulado “Adam Mickiewicz”, sobre o poeta polonês que introduziu o Romantismo no seu país, e o ensaio “um ‘western’ furado”, divulgado, anteriormente, no jornal *O estado do Paraná* em 28/08/1966, que trata dos filmes de faroeste americano. Os poemas inéditos “Lápide 1” e “Lápide 2” constam no número 35, na edição correspondente a outubro e novembro de 1990. Posteriormente, esses poemas foram incluídos no livro *La vie en close*, coletânea póstuma organizada por Alice Ruiz. O último texto é o ensaio “Helena Kolody: o dom”, que havia sido publicado no jornal *Folha de São Paulo*, em 25/06/1988, e reproduzido no número 46 da edição bimestral de novembro e dezembro de 1992.

“Nanicas” e outras publicações

Leminski escreveu para periódicos e jornais de várias localidades, como Espírito Santo e Bahia. Essas produções circularam durante as décadas de 70 e 80 e são conhecidas como “nanicas” por possuírem uma tiragem menor de exemplares e sua distribuição não abranger todo o território nacional, circulando, muitas vezes, apenas no próprio estado em que foram editadas. No ensaio “O veneno das revistas de invenção”, publicado no jornal *Folha de São Paulo*, e reproduzido em *Anseios crípticos 2* e *Ensaio e anseios crípticos*, Leminski (2001, p. 91-92 – destaque do autor) define o que seriam as “nanicas” e explica que sua função estaria associada à prática de jovens poetas:

Pequenas revistas, atípicas, prototípicas, não típicas, coletivas, antológicas, representando grupo ou tendência (“formalistas”, pornô, “marginais”), onde predominou a faixa etária dos 20 aos 30 anos. Em comum: a autoedição (*samizdat*), todo mundo juntando grana para comprar a droga da poesia.

Os textos que Leminski publicou nas “nanicas” continuam tendo como temática os aspectos que norteiam a literatura, constam ensaios, poemas, novelas, contos e análise de obras. Entre as “nanicas” está a revista *Raposa Magazine*, editada por Osvaldo Miranda, que circulou nos anos 80 na cidade de Curitiba. O que mais chama atenção na revista são as ilustrações e o *design*. Os elementos visuais são elaborados com uma ousadia estética que não era comum à

época, pois ainda não havia tecnologia computacional avançada, e, por isso mesmo, ganham destaque na revista. Leminski teve importante atuação na história da *Raposa Magazine*. É de sua autoria o texto de abertura do número zero, que, de forma crítica e bem humorada, trata sobre a raposa, tecendo um elo entre a simbologia que envolve o animal, forjada pelo próprio autor, e o surgimento da revista.

Na edição seguinte, número 1, de maio de 1981, publicou duas partes da novela “Minha classe gosta. Logo, é uma bosta (la capitulação de um nuvô romã)” e alguns poemas sem título. No número 2, de julho de 1981, escreve um texto sobre o *zen* e publica haicais de sua autoria e também de outros poetas, como Bashô e Issa. O número 3, de setembro de 1981, traz a última parte de “Minha classe gosta. Logo, é uma bosta (la capitulação de um nuvô romã)”. Na *Raposa* de número 4, edição de novembro de 1981, publicou o ensaio “Bit Bit (diálogo entre dois computadores de gerações diferentes)” e alguns poemas sem título, um deles em parceria Rettamozo e Solda. O número 5, correspondente a janeiro e fevereiro de 1982, traz o ensaio “Manual do contestador (só para dissidentes)”. Por fim, no número 6, edição de março e abril de 1982, o poema “Senryu, o pai do haikai”.

Outro periódico que contou com a colaboração de Leminski foi o *Qorpo estranho*, que teve apenas três edições. Os números um e dois foram publicados no ano de 1976, e o terceiro em 1982. O nome da revista era acompanhado de um subtítulo que ia sendo modificado a cada edição. Primeiramente foi chamada de *Qorpo estranho 1: revista de criação intersemiótica*, o segundo *Qorpo estranho 2: criação intersemiótica*, e, no terceiro, até mesmo a grafia do nome da revista é alterado para *Corpo estranho 3: revista semestral de criação*. Na *Qorpo estranho* Leminski publicou o ensaio “Minifesto”, no primeiro número, e “Araminta em pratos limpos”, tradução de um conto de John Lennon, e o poema inédito “O milagre da consciência”, ambos no terceiro número.

Há ainda outras “nanicas” em que Leminski publicou um ou dois textos, não chegando a ser deles um colaborador assíduo. É o caso da revista *Convivium*, para a qual escreveu “Anti-projeto à poesia do Brasil”, em 1965, no volume trimestral de julho-setembro. Na *Código* da Bahia, revista criada em 1973 pelo amigo Antonio Risério e Erthos Albino de Souza, publicou o ensaio “Mais que apenas um”, em 1980. Na *Imã*, do Espírito Santo, consta o ensaio “Bonsai: niponização e miniaturização da poesia brasileira” e o poema “Pela ausência”, em 1986. Para a *Gazeta do povo*, jornal de Curitiba, escreveu “Culturitiba”, em 09/03/1986. No *Correio de Notícias*, também de Curitiba, publicou “Em causa própria: para reavivar a memória de Aramis Millarch”, em 11/03/1987; “Punk, dark, minimal, o homem de Chernobyl”, em 04/07/1986;

“Japão. Uma literatura que vem do útero”, em 09/01/1987; e há uma entrevista concedida a Marli Eliane Tortato, em 22/02/1979.

Na *Corpo a corpo*, de São Paulo, escreveu o ensaio “Corpo não mente”, em 1987. Em *Leite Quente*, de Curitiba, organizou todo o volume do periódico, intitulando-o de “Nossa linguagem”, sendo publicado em 1989. E para a *Leia*, de São Paulo, escreveu “Numa floresta de letras”, em 1988. No suplemento “Espalhafato”, que acompanhou duas edições da revista *Pindorama*, publicou o ensaio “A crise do papel é. E é a crise do ato de escrever”, em janeiro de 1975. Na revista *Isto é*, publicou “Brilha o cometa Caetano”, na edição de maio de 1982. Na revista *Quem*, na edição de maio de 1980, concedeu uma entrevista. E na revista *Medusa*, foi entrevistado por Ademir Assunção, mas a publicação só aconteceu na edição agosto/setembro de 1999.

Os prefácios escritos para livros, as entrevistas, palestras, prefácios e depoimentos que Leminski concedeu, e que foram, posteriormente, publicados em livros e periódicos, também podem ser considerados uma forma de o autor apresentar e discutir as suas ideias. A revista *Escrita* publicou, em 1979, o depoimento “Sobre poesia e conto”. A Fundação Cultural de Curitiba organizou duas publicações. A primeira, intitulada “A produção literária em Curitiba”, tinha o intuito de divulgar uma conversa entre os poetas curitibanos Liberalino Estevão, Alice Ruiz, Roberto Gomes e Leminski, foi realizada em 05 de setembro de 1983. A segunda, denominada “Um escritor na biblioteca”, ocorreu em 24 de junho de 1985, é oriunda de um bate-papo entre Leminski e leitores, a atividade foi promovida pela Biblioteca Pública do Paraná. A palestra “Poesia: a paixão da linguagem”, proferida pelo poeta em Curitiba, faz parte do Ciclo de debates organizado por Aduino Novaes, e foi publicada no livro “Os sentidos da paixão”, também organizado por Novaes em 2009. Leminski escreveu, em 1986, o apêndice “Quem foi Edgar Allan Poe?” para uma das traduções brasileiras do livro *O corvo*, do escritor norte-americano, além de fazer as ilustrações. Para o disco “Intercontinental! Quem diria! Era só o que faltava!!!”, de Itamar Assumpção, quarto álbum do cantor lançado em 1988, Leminski escreveu o texto de apresentação “Por Itamares nunca dantes navegados”. Também é de sua autoria o posfácio de *Trapo*, do autor catarinense Cristovão Tezza, intitulado “O suicídio da literatura, segundo Trapo”.

Dentre outras publicações, há contribuições de Leminski no jornal *Pólo cultural*, que circulou no final dos anos setenta em Curitiba, dirigido por Reinaldo Jardim. No *Pólo Cultural* Leminski publicou “A Inteligência provinciana” (30/03/1978); um poema sem título (04/05/1978); “Régis Hotel: Começando por cima” (18/05/1978); “Sertões anti-euclidianos”, que está dividido em duas partes – “Riverão e Sussuarana na terra do texto” e “Assim falava o

Sertão” (22/06/1978); “X Poetas e uma geração possível” (12/10/1978), e “Central elétrica: projeto para texto em progresso” (sem data, 1978).

Na revista *Primeiro toque*, de publicação trimestral, Leminski escreveu a novela “Por quem os sinos dobram” (n. 8, edição jan./mar. 1984); os ensaios “Quando ler é um barato – aliás, a vida espiritual é muito material” (n. 10, edição jul./set. 1984) e “Um milhão de coisas” (n. 12, edição jan./mar. 1985); e os contos “Salomé entre os gigantes” (n. 13, edição abr./jun. 1985), para divulgar o lançamento da obra *Minha vida*, de Lou Andreas Salomé, e “Nem mais um minuto” (n. 15, edição out./dez. 1985). Na verdade, a *Primeiro toque* era um boletim informativo que circulou durante a década de 80 e tinha como um dos objetivos divulgar algumas obras da Editora Brasiliense. Marcello Chami Rollemberg (2008), em estudo sobre a importância da Editora no contexto sociocultural dos anos oitenta, afirma que o boletim criado em 1982 era um instrumento de diálogo entre a Brasiliense e o seu leitor. A distribuição era gratuita e teria alcançado, no final de 1985, cerca de 60 mil leitores.

No *Diário do Paraná* Leminski escreveu diversos textos, dentre ensaios, contos e poemas, além de conceder algumas entrevistas. Publicou na seção “Jornal de Humor”, mas a sua contribuição mais significativa é no “Anexo”, um suplemento cultural que acompanhava o jornal *Diário do Paraná*. Leminski foi um dos editores do “Anexo”, por isso inferimos que usufruía de certa liberdade para escolher os temas que deseja escrever. Dentre os assuntos predominantes estão discussões sobre poesia, análise de obras, textos sobre música, acontecimentos sociais da cidade de Curitiba e entrevistas. Esse é o veículo no qual Leminski mais contribuiu. Mapeamos 108 textos, escritos entre 1971 e 1977, alguns desses vieram a integrar, posteriormente, livros de ensaios do autor, a exemplo do texto “Information retrieval: a recuperação da informação”.

Há uma entrevista concedida ao jornal *O Estado do Paraná*, em 09/05/1980, com o título “Vai sair outro livro do Leminski”. No jornal *Folha de Londrina* Leminski publicou seus últimos ensaios. Havia sido convidado para escrever semanalmente nesse jornal. A morte do poeta ocorreu pouco tempo depois de ter sido contratado, trabalhou na *Folha de Londrina* por apenas três meses, de abril a junho. Publicou nesse veículo o total de oito textos, dentre eles: “Como era boa a nossa banda”, em 07/04/1989; “Subversive rock”, em 14/04/1989; “Vai uma mãe aí?”, 21/04/1989; “Corpo não mente”, de 28/04/1989, que já havia sido publicado na revista *Corpo a corpo*; “Plano dois”, de 05/05/1989; “Voz do Senhor sobre Irani”, 12/05/1989; “A hora da lâmina”, de 19/05/1989; “O espelho retrovisor”, 02/06/1989. Em 2017 esses textos foram compilados no livro *A hora da lâmina: últimos textos-ninja de Paulo Leminski*, em uma edição artesanal que teve 300 exemplares, sob a organização de Felipe Melhado.

Das publicações em livro

A primeira publicação de um livro de ensaios de Leminski ocorreu em 1986 a convite da Criar Edições. Nessa época o autor publicava, há certo tempo, em revistas e jornais do país. O título atribuído ao primeiro volume é *Anseios crípticos (anseios teóricos): peripécias de um investigador dos sentidos no torvelinho das formas e das ideias*. O curioso é que Leminski utiliza, no título, o termo “críptico” em lugar de crítico. “Críptico” significa aquilo que guarda um sentido oculto, que é secreto e misterioso. A opção por esse conceito, provavelmente, está relacionada ao fato de que o autor deseja, em seu livro, discutir sobre os assuntos que o incomodam como criador. O termo “críptico” diz respeito a uma demanda subjetiva do autor, condiz com as questões que, para ele, precisam ser clarificadas. A escrita ensaística seria, portanto, motivada pela busca de sentido daquilo que inquietava o próprio Leminski.

A orelha, de autoria anônima, do segundo volume de ensaios, sinaliza que, em *Anseios crípticos (anseios teóricos)*, Leminski afirmava ter reunido as noções “teóricas” básicas a partir das quais pensava. É possível que essa orelha tenha sido escrita pelo editor, pois Leminski havia falecido quando o livro foi publicado. Percebemos que seu pensamento é guiado por uma multiplicidade de temas, que variam entre discussões sobre poesia, criação, o papel do autor e do leitor. Desse modo, é possível delinear o perfil dos posicionamentos críticos de Leminski sobre os assuntos que aborda em seu livro, pois os ensaios que compõem esse primeiro volume são fruto de uma seleção do próprio autor. Isso nos leva a depreender que, a partir de uma intenção consciente, almejou apresentar ao leitor as nuances pelas quais o seu pensar crítico é delineado.

Dos textos selecionados para compor o livro há o inédito “Teses, tesões” e outros que consideramos originais por não terem sido localizados nos veículos em que Leminski publicou anteriormente. Dentre esses estão: “Buscando o sentido”, “Alegria da senzala, tristeza das missões”, “O sonho acabou. Vamos bater mais uma”, “Estado, Mercado. Quem manda na arte?”, “O último show de rock. Quem chora?”, “O boom da poesia fácil”, “O tema astral”, “Quando cantam os pensamentos (A pergunta como canto)”, “Arte = reflexo”, “Sem eu, sem tu, nem ele”, “O tu na literatura”, “O que é que Caetano tem”, “Click zen e a arte da fotografia”, “O pacote ortográfico e a poesia”, “O nome do poema”, “Duas ditaduras”, “Os perigos da literatura”, e “Comunicando o incomunicável”.

Outros ensaios foram selecionados a partir da publicação dos periódicos nos quais colaborava, sendo boa parte extraída da *Folha de São Paulo*, como “Invernáculo”, “Variações

para silêncio e iluminação”, “Tudo de novo”, “Forma é poder”, “Sem sexo, neça de criação”, “A vanguarda do ficar”, “O autor, essa ficção”, “Poesia no receptor” e “Poesia: vende-se”. “Punk, Dark, Minimal, O homem de Chernobyl” foi retirado do *Correio de notícias*. “3 línguas” havia sido publicado no suplemento “Anexo” do *Diário do Paraná*. “Culturitiba”, da *Gazeta do povo*. “Double ‘John’ Fantasy” e “Beckett, o apocalipse e depois”, são prefácio e posfácio de obras que traduziu – *Pergunte ao pó*, de John Fante, e *Malone Morre*, de Samuel Beckett – para a Editora Brasiliense.

Há ensaios que foram reformulados e reescritos, como é o caso de “Arte in-útil, arte livre?”, que foi publicado anteriormente na *Folha de São Paulo* com o título “A arte e outros inutensílios”. A diferença é que para a versão do livro Leminski excluiu os tópicos “A ditadura da utilidade”, “Além da utilidade”, “Poesia? Para quê?” e “O indispensável in-útil”, que constam na versão publicada no jornal. Essas seções eliminadas fazem parte do ensaio “Inutensílio”, exceto “Poesia? Para quê?”. O ensaio “A volta do reprimido” também havia sido publicado na *Folha de São Paulo*. Neste, o ensaio tem o título de “A volta por cima dos brasileiros”. A única mudança, da versão do jornal para o livro, é somente o título. “Ler uma cidade: o alfabeto das ruínas” é um tema presente na revista *Leite quente*, da qual Leminski organizou o primeiro número intitulado “Nossa linguagem”, que trata da cultura curitibana.

Vale observar o fato de os ensaios sobre Fante e Beckett estarem incluídos no primeiro volume e não no segundo, voltado para as questões “práticas”, pois boa parte dos ensaios de *Anseios crípticos 2* é sobre escritores e obras. A questão é que, no caso de Fante e Beckett, Leminski não se propõe a analisar apenas as obras que traduziu desses autores. Interessa discorrer sobre a maneira como cada um emprega a linguagem e a forma como a utilizam na realização das suas criações. O poeta considera que tais ensaios devem compor a parte “teórica” do seu pensar ensaístico, pois realiza uma investigação crítica a respeito da produção dos escritores.

Ao final do livro, Leminski (1986) esclarece a origem dos textos selecionados para compor sua primeira obra de ensaios. Informa quais foram os jornais e revistas que colaborou, indicando, dessa maneira, que sua trajetória como ensaísta teria surgido muito antes da publicação do seu primeiro livro:

Estes anseios/ensaios foram publicados entre 1976-1986, na imprensa curitibana e nacional (e, no Uruguai, nas revistas “Maldoror” e “Poética”). Saíram no Anexo do Diário do Paraná, no Correio de Notícias, na Gazeta do Povo e nas alternativas “Pólo Cultural” e “Raposa” de Curitiba. Outras, na Folha de S. Paulo, no “Leia Livros”, na “Arte em Revista”, em “Através”, em “Polímica”.

Os ensaios sobre Beckett e John Fante são prefácios e pos-fácios [sic] para minhas traduções para a Editora Brasiliense.
Alguns textos são inéditos. (Leminski, 1986, p.142)

Ao imprimir valores judicativos e tecer comentários acerca das questões que polemizou, os “anseios crípticos” de Leminski se tornam críticos. Como o próprio autor explicitou no subtítulo do livro, seus anseios são decorrentes das “peripécias de um investigador do sentido no torvelinho das formas e das ideias”, o que também não deixa de ser uma definição de ensaio forjada pelo autor. Com isso, transmite uma primeira mensagem ao leitor, indicando que realizará incursões em busca do sentido. O sentido aqui é relacionado às questões que o preocupavam e sobre as quais desejou discorrer. Para realizar essa busca, Leminski se denominou um investigador, assumindo a posição de quem lançou olhares examinadores sobre as teses que analisou, o que lhe permitiu realizar críticas e levantar especulações.

É possível afirmar que tal subtítulo alude ao procedimento criativo do autor para escrever seus ensaios – por meio do “torvelinho das formas e das ideias”. O torvelinho é o que se movimenta em espiral, semelhante a um redemoinho. Assim, Leminski (1986) explicita o modo como realizará suas incursões em busca do sentido: através de um movimento circular que permite ao autor dialogar com linguagens e gêneros diversos, de maneira que as “formas” utilizadas nos ensaios e as “ideias”, os assuntos discutidos, estariam integrados entre si. A partir desses apontamentos, depreendemos que o autor não apresentará uma regularidade de gêneros e temas. A heterogeneidade do ensaísmo leminskiano é justificada no início de *Anseios crípticos (anseios teóricos)*: “Não me interessou mostrar apenas um estágio determinado de homogeneidade teórica. Preferi apresentar, no espaçotempo [sic] de um só livro, o panorama de um pensamento mudando” (Leminski, 1986, p. 13). Dessarte, essa primeira mensagem comunica que o leitor encontrará textos oriundos desse torvelinho em que o pensamento do autor está situado.

No ano de 1997, Alice Ruiz e Áurea Leminski organizaram e publicaram uma edição, pela Pólo Editorial do Paraná, intitulada *Ensaios e anseios crípticos*, contendo vinte e dois textos. Nota-se aqui uma mudança no título do livro, que não inclui mais o subtítulo presente na primeira coletânea. O novo título atribuído, além de ser mais objetivo, tem o sabor do trocadilho concernente ao estilo leminskiano. Isso ocorre devido ao jogo entre as palavras “ensaios/anseios” – apontado pelo próprio Leminski no primeiro volume dos seus ensaios – que, além de causar certo efeito sonoro, alude ao modo com o qual os ensaios teriam sido produzidos, ou seja, a partir de anseios, que seriam a motivação inicial para o surgimento da crítica do autor.

Os ensaios selecionados para compor essa edição foram recolhidos tanto do primeiro livro, *Anseios crípticos (anseios teóricos)*, como também de publicações em jornais e revistas. Constan também alguns textos inéditos. Dentre os originais estão “Poesia a gente encontra em toda parte” e “Significado do símbolo”.

Todos os textos de *Ensaaios e anseios crípticos* estão, de algum modo, relacionados à literatura. Essa foi uma escolha proposital das organizadoras, que desejaram reunir em uma única obra alguns dos textos críticos de Leminski em torno dessa temática, apresentando, assim, uma unidade composicional. Dessa maneira, o leitor poderia perceber que esse conjunto de ensaios constituiria um guia metalinguístico, realizado em uma linguagem prosaica, que possibilitaria compreender a poesia do autor.

Em 2001, a *Criar Edições* publica *Anseios crípticos 2*, doze anos após a morte do escritor e quinze anos após a publicação de *Anseios críticos (anseios teóricos)*. A princípio, o título seria *Anseios práticos*, uma vez que versa sobre obras e autores pelos quais Leminski nutria admiração, e que, de alguma forma, estão em confluência com a sua poesia, funcionando como uma referência de escrita. Os escritores mencionados vão da época clássica à moderna, demonstrando, assim, a diversidade temporal e estética que integra as preferências do ensaísta. Dentre os motivos que adiaram a publicação de *Anseios críticos 2*, estão as condições financeiras da editora e o fato de Leminski ter perdido por três vezes os originais, decorrentes de mudanças que realizou. A editora optou por manter a organização e a disposição dos ensaios conforme havia sido estabelecido pelo autor, optando apenas pela mudança do título.

Em boa parte dos ensaios de *Anseios crípticos 2*, Leminski se presta a analisar traduções de obras, observando a sua própria prática e a de outros tradutores. Dentre os ensaios que contemplam as traduções do seu ofício de transcriador estão “Latim com gosto de vinho tinto”, a respeito do *Satyricon*, de Petrônio; “Um texto bastardo”, a propósito de *Giacomo Joyce*, de James Joyce; “Tayo to tetsu”, sobre *Sol e aço*, de Mishima; “Lennon rindo”, que trata de *Um atrapalho no trabalho*, de John Lennon; “Jarry, supermoderno”, sobre *O supermacho: romance moderno*, de Alfred Jarry; “Ferlinguete-se”, sobre a tradução de *A Coney Island of mind*, de Lawrence Ferlinghetti; “México”, que contém algumas traduções de poemas astecas.

Dos ensaios que contemplam as traduções feitas por outros tradutores, Leminski tece críticas a algumas obras que haviam sido publicadas e que atendem ao seu gosto pessoal. Dentre os ensaios que contemplam esse escopo estão “Poeta roqueiro”, a respeito de *Uma temporada no inferno* e *Iluminações*, de Arthur Rimbaud; “Tímidos e recatados” trata da tradução de alguns poemas de Bertolt Brecht; e em “Tradução dos ventos” analisa *Tankas*, de Takuboku Ishikawa.

Há outros ensaios nos quais Leminski trata de alguns autores e analisa as características das suas obras ou aspectos do seu processo de criação. É o caso de “folhas de relva forever: a revelação permanente”, sobre Walt Whitman, considerado por Leminski (2001) como o primeiro *beatnik* da história, geração com a qual o curitibano se identificava. O ensaio sobre Whitman é, na verdade, o prefácio da obra *Folhas das folhas de relva*, traduzida por Geir Campos e publicada pela Brasiliense. No ensaio “Sertões anti-euclidianos”, escrito em versos, Leminski (2001) analisa *Os sertões*, de Euclides da Cunha. Em “grande ser, tão veredas”, emprega a linguagem aos moldes roseanos para discutir a repercussão da adaptação *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa, para a televisão em formato de minissérie. Em “e o vento levou a divina comédia”, trata sobre Dante Alighieri e *A Divina Comédia*. O ensaio “aventuras do ser no nada (quem tem náuseas de Sartre?)” é um amálgama entre ensaio e ficção. Esse texto traz um diálogo entre dois interlocutores que disputam sobre quem pode escrever sobre Sartre na cidade de Curitiba. Ainda, o ensaio aponta as linhas de força do pensamento intelectual do filósofo francês. Por fim, em “prosa estelar” Leminski (2001) aborda *Galáxias*, de Haroldo de Campos.

Além de tratar sobre autores e obras, em *Anseios crípticos 2*, Leminski dedicou alguns ensaios para abordar aspectos que influenciaram na formação da sua dicção poética e crítica. É o caso de “significado do símbolo”, no qual argumenta que são os simbolistas que promovem uma consciência icônica inovadora, por sua vez, o ícone seria o signo, elemento que fundamenta a Poesia Concreta. Desse modo, Leminski (2001, p. 86) traça uma conexão entre o Simbolismo e o Concretismo. Outrossim, também propõe uma relação entre o ícone e a transcrição, considerando que toda tradução reproduz apenas partes de um original, uma vez que não seria possível traduzir literalmente uma informação conforme o seu contexto original, sendo preciso realizar uma adaptação que atenda à língua traduzida.

Outro ensaio que aborda a questão da tradução é “trans/paralelas”. Neste, Leminski (2001, p. 82) entende que o ato de traduzir se desdobraria em outras práticas, como a paródia e a paráfrase. Sendo assim, considera que a escrita de determinados autores influenciam outros por um aspecto que se assemelha à tradução, uma vez que é possível constatar técnicas empregadas por um autor na escrita de outro. O autor cita como exemplo a influência de Lawrence Sterne em Machado de Assis e do realismo socialista em Jorge Amado. Em “bonsai: niponização e miniaturização da poesia brasileira” discute a influência do haicai no Brasil a partir do Modernismo de 22. Há no livro dois textos que haviam sido publicados em outros meios, o poema “m, de memória”, saído originalmente na *Folha de São Paulo*, e “história mal contada”, na revista *Veja*.

Sobre os volumes de ensaios críticos de Leminski, Rita Lenira de Freitas Bittencourt (2010), no texto “O pensamento crítico: peripécias de um poeta à procura dos sentidos”, comenta que o propósito de cada livro estaria relacionado a um objetivo do autor:

Na primeira coletânea, Leminski se ocupa de noções teóricas, ensaia algumas opiniões, desenvolve análises da cultura e do comportamento numa dicção coloquial, voltada para um público amplo. Explora a variedade e a brevidade e os textos assumem, às vezes, a forma de crônicas; alguns, de manifestos – ou minifestos. Na segunda, buscando aplicações práticas, propõe análises de obras e de autores, seus preferidos, que consolidaram opções de tradução ou se tornaram foco de interesse poético. Inclui, ainda, comentários, posfácios e apresentações de textos variados. (Bittencourt, 2010, p. 247)

Em 2011, a editora Unicamp publica outra edição de *Ensaio e anseios críticos*, compilando, em um único volume, os livros *Anseios críticos (anseios teóricos)*, correspondente à primeira parte do livro, e *Anseios críticos 2*, à segunda. O livro reúne, integralmente, mantendo a ordem original estabelecida, os volumes publicados pela Criar Editora em 1986 e 2001, oferecendo aos leitores um material que não estava mais em circulação. São ao todo sessenta ensaios, trinta e sete na primeira parte e vinte e três na segunda.

Em 2012 a editora Unicamp lança uma segunda edição ampliada, adicionando uma terceira parte com alguns ensaios do livro que fora publicado em 1997. Foram acrescentados ao todo oito ensaios: “Minifesto 2”, “3 momentos de criação”, “Central elétrica: projeto para texto em progresso”, “Poesia a gente encontra em toda parte”, “Poesia de produção e poesia de comunicação”, “Information retrieval: a recuperação da informação”, “Ventos ao vento” e “Limites ao léu”.

Em novembro de 2014, o jornal *Gazeta do povo*, da cidade de Curitiba, organiza uma coleção intitulada “Literatura paranaense”, com o intuito de promover e celebrar a literatura do estado. O quarto volume dessa coleção, *Ensaio e anseios críticos*, é dedicado a Leminski e reúne cerca de quinze ensaios. O volume contém textos de *Anseios críticos (anseios teóricos)*, *Anseios críticos 2* e *Ensaio e anseios críticos*, da edição organizada por Alice e Ruiz e Áurea Leminski.

Considerações finais

A partir da quantidade de textos levantados, é possível depreender que o exercício crítico de Leminski se configura como uma atividade tão intensa e criativa quanto a sua poesia. Em uma das cartas escritas ao amigo Régis Bonvicino, declara suas expectativas em torno dos

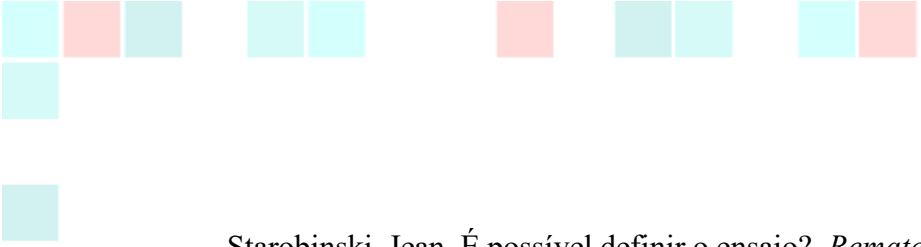
textos críticos que publicava, atividade que exercia com certo ânimo, principalmente porque era um modo de divulgar suas ideias e pensamentos aos leitores: “já tenho vasta clientela de leitores q [sic] acompanham dia a dia as espirais desvairadas do meu catatauesco pensar e escrever. só um compromisso: surpreender sempre” (Leminski, 1999, p. 127).

O ensaísmo de Leminski constituiu um exercício que permitiu ao autor pensar sobre a sua prática, sendo um espaço para problematizar as questões que o incomodavam como criador.

A escolha de Leminski pelo gênero ensaio para realizar a sua escrita crítica não é gratuita. Esse gênero, por não possuir fronteiras bem delimitadas, permitiu-lhe o livre trânsito entre outros gêneros, principalmente a poesia. Isso foi possível porque, conforme Jean Starobinski (2011, p. 21): “O ensaio é o gênero mais livre que existe”, não possui normas engessadas que regem a sua elaboração. O ensaio de Leminski reside, justamente, na experiência que realizou com as formas e linguagem.

Referências

- Bittencourt, Rita Lenira de Freitas. O pensamento críptico: peripécias de um poeta à procura dos sentidos. In: Sandmann, Marcelo (org.). *A pau a pedra a fogo a pique: dez estudos sobre Paulo Leminski*. Curitiba: Imprensa oficial, 2010. p. 244-265.
- Leminski, Paulo. *A hora da lâmina: últimos textos-ninja de Paulo Leminski*. Melhado, Felipe org.). Londrina : Grafatório, 2017.
- Leminski, Paulo. *Ensaaios e anseios crípticos*. Curitiba: Inventiva (Coleção Gazeta do Povo: literatura paranaense), 2014.
- Leminski, Paulo. *Toda poesia*. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2013.
- Leminski, Paulo. *Ensaaios e anseios crípticos*. 2 ed. São Paulo: Editora Unicamp, 2012.
- Leminski, Paulo. *Ensaaios e anseios crípticos*. São Paulo: Editora Unicamp, 2011.
- Leminski, Paulo. *Anseios crípticos 2*. Curitiba: Criar edições, 2001.
- Leminski, Paulo; Bonvicino, Régis (org.). *Envie meu dicionário: cartas e alguma crítica*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- Leminski, Paulo. *Ensaaios e anseios crípticos*. Curitiba: Pólo editorial do Paraná, 1997.
- LemINSKI, Paulo. *Anseios crípticos (anseios teóricos): peripécias de um investigador do sentido no torvelinho das formas e das ideias*. Curitiba: Criar Edições, 1986.
- Marquardt, Eduard. O primeiro ano de Nicolau: Nós do Paraná. *Boletim de Pesquisa NELIC*, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 40-5, 1998.
- Rollemborg, Marcelo Chami. Um circo de letras: a editora brasiliense no contexto sócio-cultural dos anos 80. *Anais do 31 congresso brasileiro de ciências da comunicação – sociedade brasileira de estudos interdisciplinares da comunicação*. Natal, 2008. p. 01-14.



Starobinski, Jean. É possível definir o ensaio?. *Remate de males*. Campinas, (31.1-2), p. 13-24, jan./dez. 2011.

AUTORES

Ana Érica Reis da Silva Kühn é doutora em Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Vinculada ao Grupo de Estudo em Poesia Contemporânea (GEPOC) e ao projeto de pesquisa *Poesia e crítica na literatura brasileira moderna e Contemporânea*.

Antonia Pereira de Souza é doutora em Letras, na área de concentração em Literatura e Cultura (2017), pela Universidade Federal da Paraíba. cursou Mestrado em Letras, na área de Estudos Literários (2010), na Universidade Federal do Piauí; Especialização em Língua Portuguesa, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Licenciatura Plena em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa, na Universidade Estadual do Maranhão. É professora de Língua Portuguesa na Rede Pública Estadual do Maranhão. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Literaturas de Língua Portuguesa e Prática de Ensino de Letras. Publicou artigos nos livros *Pessoas e Cultura na Literatura* (UESPI/2009), *Caminhos e bifurcações: ensaios em estudos literários* (BookLink/2012); *Entre negros e brancos, o que ficou?: Diásporas, identidades e representações em literaturas africanas e afrodescendentes nas Américas* (Paco Editorial/2015); *O Maranhão revisitado: história e literatura maranhenses* (CRV//2019) e *Antologia Literária Brasileira* (PIM/2019); além das revistas *Letrônica* (PUCRS), *Revlet* (UFG), *Darandina* (UFJF), *Desenredos*, *Letras em Revista* (UESPI) e *Cultura & Tradução* (UFPB). Pesquisa *Literatura Fantástica e Prosa de ficção* nos jornais do Maranhão Oitocentista. É autora do livro *O fantástico no romance Não verás país nenhum*, publicado em 2018, pela Paco Editorial.

Eliane Batista é doutora. UEM. Professora Adjunta do DTL. Projeto de Pesquisa "A Representação Literária do Feminino na Antiguidade Clássica e na Modernidade: (DES)Atando os Laços".

Fernando Lucas da Silva Gomes é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/UEMA).

Isabella Torres de Souza é acadêmica do Curso de Licenciatura Plena em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Piauí – Campus Parnaíba.

Jackson Ronie Sá-Silva é professor Associado do Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Maranhão (DBIO-UEMA). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/UEMA).

Jaqueline Elize Pereira Lima é mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Johnny Glaydson dos Santos Tavares é mestrando na Universidade Federal de Pernambuco.

Lílian Vitória Ribeiro da Costa é Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA; Bolsista PIBIC/CNPq 2022-2023; Membro do Grupo de Pesquisa GELDE.

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer é doutora em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Grupo de pesquisa DIALE (UENP/CNPQ).

Paula Costa dos Santos é licenciada em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Piauí. Especialista no Ensino da língua inglesa pela faculdade Estácio de Sá. Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí. E-mail: pcdossantos@aluno.uespi.br

Rodrigo Macedo da Silva é graduando em Letras Inglês, Português e suas respectivas literaturas. Universidade Estadual do Maranhão.

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI; Pesquisadora CNPq/FAPEMA/UEMA; Vice Coordenadora do Grupo de Pesquisa GELDE. E-mail: shir_mari@hotmail.com

Solange Santana Guimarães Morais é doutora em Ciência da Literatura (UFRJ/UEMA); docente na Graduação da Universidade Estadual do Maranhão –UEMA, campus Caxias e no Mestrado em Letras-PPGL-UEMA. Líder do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense – NuPLiM/CNPq. Editora da Revista de Letras Juçara-UEMA, campus Caxias.

ORGANIZADORAS

Francisca Maria de Figüêredo Lima é doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás, Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (2018), Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (2015), e graduada em Licenciatura em Letras Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (2014). Linha de pesquisa atual: Literatura Comparada, com ênfase em Literatura e Cinema.

Ligia Vanessa Penha Oliveira é doutoranda em Letras/Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás/UFG Linha de pesquisa: Literatura comparada e Estudos culturais. Mestra em Letras/Literatura, Memória e Cultura pela Universidade Estadual do Piauí/UESPI linha de pesquisa: Literatura, Memória e Relações de Gênero. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano/IESF, Graduada em Letras com Habilitação Português/ Inglês e Respectivas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA. Professora convidada da Pós-Graduação Lato sensu em Ensino de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Caxias. Atuou como professora substituta na UEMA Campus Caxias, no departamento de Pedagogia e no departamento de Letras. Atuou como Professora Convidada do Programa de Formação de Professores Ensinar/UEMA e do Programa de Formação Profissional Tecnológica (ProfíTec). Integrante do Grupo de Pesquisa em Literatura, Arte e Mídias- LAMID/CNPq-UEMA. Atua como Editora de Seção na Revista de Letras Juçara - Revista dos Cursos de Letras do CESC/UEMA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Portuguesa contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: Identidade, Violência, Relações de Gênero, Crítica feminista, Estudos culturais. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6771-9384>

Risoleta Viana de Freitas é doutora em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Mestrado em Letras, na área de concentração em Literatura, Memória e Cultura, pela Universidade Estadual do Piauí. É Especialista em Literatura e Ensino, tem Graduação em Letras - Português pela Universidade Estadual do Maranhão. Foi Secretária Acadêmica da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão - Facema. Foi professora substituta, na Universidade Estadual do Maranhão, Campus São João dos Patos. Atuou como professora no Educandário Cristo Rei, na Educação Básica. Atuou professora Substituta Campus Caxias, Universidade Estadual do Maranhão. É integrante do Grupo de Pesquisa Teseu, o labirinto e seu nome (UFPI). Tem interesse em estudos voltados para a relação Literatura, Cultura e Sociedade, bem como pesquisas voltadas ao universo do carnaval, samba, literatura de autoria negra. E-mail: risoleta.rfreitas@gmail.com.

Yasmine Nainne e Silva Cardoso possui graduação em Letras, Licenciatura em Português e suas respectivas literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA Campus Caxias (2018). Possui Mestrado em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2022). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária, Literatura Contemporânea Brasileira, Literatura Maranhense e Literatura em Meio Digital. Atualmente, interessa-se pelo estudo do espaço literário e memórias literárias em obras de Coelho Neto e Milton Hatoum. Membro do grupo de pesquisa CNPq: Literatura, Arte e Mídias - LAMID.