

# EXERCÍCIOS CRÍTICOS SOBRE LEITURA, LETRAMENTO E LITERATURA



Erica Bastos da Silva  
Mônica Gomes da Silva  
*(organizadoras)*

 editora  
**itacaiúna**s

**ERICA BASTOS DA SILVA  
MÔNICA GOMES DA SILVA  
(Organizadoras)**

**EXERCÍCIOS CRÍTICOS SOBRE LEITURA,  
LETRAMENTO E LITERATURA**

**1ª edição**

**Danuzy Nascimento  
Edleusa Ferreira da Silva  
Erica Bastos da Silva  
Géssica de Melo Carneiro  
Idigrey Bitencourt da Silva  
Leonardo Santos de Jesus  
Marcelo Santana dos Santos  
Maraisa Santos Carvalho Lima  
Mônica Gomes da Silva  
Ruama Moreira da França  
Uiara do Nascimento Santos Sampaio  
Vitor Ravel Pinho de Oliveira  
(Autores)**

**Editora Itacaiúnas  
Ananindeua - PA  
2024**

©2024 por Erica Bastos da Silva e Mônica Gomes da Silva (Organizadoras)

©2024 por diversos autores

*Todos os direitos reservados.*

1ª edição

#### **Conselho editorial / Colaboradores**

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil

José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil

Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique

Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal

Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil

Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil

Editor e diagramador: Deivid Edson Corrêa Barbosa - Editora Itacaiúnas, Brasil

**Editoração eletrônica/ diagramação:** Walter Rodrigues

Imagem para capa: *Landscape of the Past* (1918) de Paul Klee (1879-1940)

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**

E96            Exercícios críticos sobre leitura, letramento e literatura [recurso eletrônico]/ diversos autores, organizado por Erica Bastos da Silva e Mônica Gomes da Silva. - Ananindeua: Editora Itacaiúnas, 2024.  
111 p.: PDF, 1,0 MB.

Inclui sumário e bibliografia.

ISBN: 978-85-9535-257-5 (Ebook)

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-257-5

1. Linguística. 2. Letras. 3. Literatura. I. Título.

CDD 410

CDU 81'1

#### **Índice para catálogo sistemático:**

1. Linguística 410

2. Linguística 81'1

E-book publicado no formato PDF (Portable Document Format). Utilize o software [Adobe Reader](#) para uma melhor experiência de navegabilidade nesta obra.

---

O conteúdo desta obra, inclusive sua revisão ortográfica e gramatical, bem como os dados apresentados, é de responsabilidade de seus participantes, detentores dos Direitos Autorais.

*Esta obra foi publicada pela [Editora Itacaiúnas](#) em fevereiro de 2024.*

Aos alunos, *anima* e razão desta coletânea.

Ler infatigavelmente o texto analisado é a regra de ouro do analista, como sempre preconizou a velha *explication de texte* dos franceses. A multiplicação das leituras suscita intuições, que são o combustível neste ofício.

Antonio Candido.

## APRESENTAÇÃO

*“O livro pode valer pelo muito que nele não deveu caber.”*<sup>1</sup>

O Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes) atua, principalmente, nos cursos de Letras e Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e se volta para a investigação e a criação de ações relacionadas à articulação entre leitura e escrita, conjugando uma abordagem que reflita sobre a importância da arte para a formação identitária e como possibilidade de fruição estética.

Nesse sentido, esta coletânea de artigos é o resultado do trabalho de pesquisa acerca dos temas que despertaram o interesse, inicialmente, dos graduandos de ambos os cursos, em conformidade com as questões contempladas pelas seguintes linhas de pesquisa do GPE LEIA: “Leitura, Literatura e Direitos Humanos” e “Literatura e Identidades Inventadas”. A primeira linha se propõe a ler e discutir a literatura, enfatizando a questão da elaboração de sentidos, articulando forma e conteúdo para uma apreciação plena do texto literário, assim como a fruição do texto literário como agente humanizador. A segunda linha busca estudar as características e contextos culturais de personagens nas literaturas, reconhecendo as especificidades das questões de gênero e étnico-raciais.

Por conseguinte, o caráter duplo da coletânea se dá tanto pelas especificidades dos cursos nos quais as organizadoras atuam, quanto pelos temas analisados pelos estudantes e abarcados pelas linhas de pesquisa, o que redundou em duas partes para a publicação. Há de se contextualizar, portanto, a materialização dos trabalhos que integram a obra que, em sua maioria, apresentam resultados de trabalhos de conclusão de curso de graduação. Em se tratando do curso de Pedagogia, os textos foram elaborados no formato de monografia e reconfigurados para apresentarem, de modo sucinto, os resultados das pesquisas desenvolvidas. Dois dos textos (capítulos Dois e Sete) são frutos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e contou com o financiamento da UFRB e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A primeira parte — “Leituras, Literatura e Letramentos” — discute e propõe reflexões sobre o ensino da língua, da leitura, do letramento e da literatura no ensino fundamental, tanto no âmbito da sala de aula, como no campo da formação de professores. Destacamos o protagonismo docente em seus diversos contextos de atuação e as suas percepções sobre as práticas pedagógicas e sobre seu papel na formação dos estudantes. Reunimos assim estudos sobre as variantes linguísticas em diálogo com o ensino da língua portuguesa; a relevância do debate sobre o letramento literário no âmbito do curso de licenciatura em pedagogia; a importância do alfabetizar-letrando inserido no cotidiano das escolas e discussões sobre o potencial do trabalho com a literatura infantil nas escolas. Ressalta-se, no entanto, que os textos trouxeram discussões dentro do campo teórico e empírico contemporâneo, mas sem focar os direcionamentos curriculares apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando, especialmente, o período e contexto em que foram produzidos.

A segunda parte intitulada “Mulheres de papel: estudo das representações do feminino na literatura brasileira” destaca, como centro de interesse dos estudantes do curso de Letras, a análise de personagens femininas dentro da literatura brasileira, abarcando obras publicadas desde o século XIX até o século XXI. O protagonismo feminino é o que une as obras em prosa tão diferentes e distantes no tempo e espaço.

---

<sup>1</sup> ROSA, Guimarães. *Tutameia*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968, p. 12.

As “mulheres de papel” ajudam a repensar o papel da mulher em diferentes momentos históricos e a compreender questões que ainda marcam o feminino nos dias atuais. Passamos, assim, pelo feminismo possível do século XIX, com o casamento ainda como o principal papel social da mulher, até a assunção de outras atribuições, como a luta trabalhista e política na década de 1930. O corpo feminino e o desejo são colocados em cena na década de 1970, numa ruptura com os padrões patriarcais que são questionados pelo movimento feminista. Na reconstrução memorialista de início do século XXI, a mulher se evade das relações abusivas e preconceituosas, buscando dar livre curso a seus sentimentos e desejos.

Gostaríamos de agradecer a todos que tornaram possível esta publicação. Aos estudantes que aceitaram o convite para que as leituras iniciais se expandissem e ganhassem a forma de artigo. À Ana Luz pela revisão cuidadosa da primeira versão desta publicação. Aos professores que participaram das bancas em que, eventualmente, alguns desses textos tiveram sua primeira versão apresentada: Prof.<sup>a</sup> Ângela Vilma Santos Bispo, Prof. Fernando Henrique Tisque dos Santos, Prof.<sup>a</sup> Lúcia Gracia Ferreira, Prof.<sup>a</sup> Maria Eurácia Barreto de Andrade, Prof. Ricardo Henrique Resende de Andrade, Prof.<sup>a</sup> Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira, Prof. Tarcísio Fernandes Cordeiro. À Prof.<sup>a</sup> Lícia Maria Freire Beltrão (UFBA) pela avaliação dos originais e a contribuição generosa com estes exercícios de leitura.

Por fim, esperamos que o futuro leitor possa se beneficiar destes exercícios críticos e que eles se tornem um ponto de apoio para os estudantes de Letras e Pedagogia. Lembrando Guimarães Rosa, as iluminações do momento de leitura nem sempre conseguem se refletir na obra realizada. Mas esperamos que o muito que “não cabeu” inspire outros leitores e novas críticas. A travessia segue.

As Organizadoras.

## PREFÁCIO

Assumo a prioridade da leitura de *Exercícios críticos sobre leitura, letramento e literatura*, privilégio concedido pelas organizadoras, Professoras Erica Bastos e Mônica Gomes, líderes do Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA e do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, com alegria, curiosidade intelectual e disponibilidade para conhecer a partilha: uma coletânea de artigos, resultado do trabalho de pesquisa tecido com estudantes orientandos dos Cursos de Pedagogia e de Letras, respectivamente, e que deriva dos temas que constituem as linhas de pesquisa que coletivamente assumem: *Leitura, Literatura e Direitos Humanos e Literatura e Identidades Inventadas*.

Afetada pela epígrafe que marca a abertura do livro, assinada pelo mestre Antonio Candido, singular inspirador do grupo, li, de modo infatigável, (e não poderia ser diferente) o que me foi dado. Da multidão de sentidos gerados, dedico-me, inicialmente, a ler sobre o ler, por reconhecer esse gesto como a essência do livro, como ato que governa e dá sentido à dinâmica empreendida pelas Professoras no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, e que, ora, ressoa e, se materializa, conotando uma prática metacognitiva e, sobremodo, compromisso profissional e filiação a grupos de estudiosos que defendem o ler como ato permanente e invariável da nossa constituição, da nossa resistência, da nossa liberdade e, como tal, prescinde que se mantenha no rol dos direitos perenes que são de todos.

A acertada opção pelo gesto, que se revela de modo explícito ou subjacente nos fios de palavras que tecem toda sorte de título que compõe os artigos, contribui para a admissão de que, nos diferentes tempos-espacos de formação dos estudantes de Pedagogia e Letras, as Professoras, com o consentimento e cumplicidade dos estudantes, mediarão situações que resultaram na produção, eleição, revisitação e reabilitação de sentidos, na intensificação de sensibilidades, na provocação de inquietações, na composição de questionamentos, na qualificação de opiniões, no aguçamento da crítica e da reflexão, na elaboração de argumentos, na firmamento de contratos discursivos, no pronunciamento de contrapalavras, na ruptura de silêncios, na mobilização de ideias e ideais, enfim, mediarão situações que geraram o que a teoria vem apontando como aspectos típicos e imprescindíveis da formação de leitores. Constatação suficientemente importante não somente para validar as ações propostas e realizadas pelo GEP LEIA, mas, principalmente, para validar e recomendar a leitura do livro em tela.

Há, contudo, outros aspectos a considerar e que a esse se agregam: o engenho de cada leitor, a multiplicidade de seus gestos, de suas escolhas, de suas preferências, de suas recusas, de seus critérios e propósitos, tudo quanto põe à mostra a heterogeneidade do ato de ler concretamente revelada nos motes definidos que, transfigurados em artigos, acrescentam mais sentidos à formação do estudante-pesquisador, alargam e renovam a bibliografia científica no campo da Leitura, do Letramento e da Literatura, engrandecem o livro, favorecem a nós, leitores, alimentando nossa dimensão afetiva e cognitiva.

Resultam da formação leitora apontada e da heterogeneidade do ato de ler destacado dois conjuntos de artigos que constituem as duas partes de *Exercícios críticos* [...]. A primeira, sob a responsabilidade da Professora Erica Bastos, intitulada *Leituras, Literatura e Letramentos*, reúne quatro artigos, todos eles com sua assinatura somada a de Géssica de Melo Carneiro, em *As variantes linguísticas e suas implicações no ensino da língua portuguesa*, a de Ruama Moreira da França e Vitor Ravel Pinho de Oliveira, em *Letramento literário na formação de pedagogas: desafios e perspectivas*, a de Uiara do Nascimento Santos Sampaio, em *Alfabetizar letrando: algumas possibilidades pedagógicas nos anos*

*iniciais do ensino fundamental e a de Edleusa Ferreira da Silva, em Literatura infantil na escola: diálogo sobre a fruição e a formação de leitores.*

A segunda, sob a responsabilidade da Professora Mônica Gomes, intitulada, *Mulheres de papel: estudo das representações do feminino na literatura brasileira*, reúne também quatro artigos, todos, de igual modo, com sua assinatura somada a de Idigrey Bitencourt da Silva, em *De Aurélia a Aurélia: casamento e discursos de emancipação feminina em José de Alencar e Délia*, a de Danuzy Nascimento, Marcelo Santana dos Santos, em *De Rousseau a Rachel de Queiroz: caminhos possíveis*, a de Leonardo Santos de Jesus, em *A via crucis clariciana em “Miss Algrave”* e a de Maraisa Santos Carvalho, em *Matilde Maxixe: estudo da representação feminina em Leite Derramado de Chico Buarque*.

A leitura apreciativa dos artigos de *per se*, considerando-se o contexto de produção e do debate acadêmico contemporâneo no qual o livro se inscreve, concorre para que se registre a relevância dos temas tratados e dos desdobramentos suscitados, para que se ateste a atualidade dos repertórios constituídos, para que se perceba a consonância conceitual entre os articulistas e estudiosos que transitam em esteira temática idêntica, ou em esteira temática afim, para que se considerem as reflexões ancoradas em fundamentos, para que se valorizem as idiossincrasias próprias dos autores, assim como as marcas de autoria impressas e os diferenciados estágios de desenvolvimento crítico revelados.

Quanto à vocação do livro para a duplicidade, característica tão bem retratada pelas Organizadoras, motiva que sublinhemos o delicado movimento das linhas que muito bem escolheram para traçá-lo, tornando-o único: as divergentes e as convergentes. Com as divergentes, assinalaram os diferentes percursos formativos seguidos pelos estudantes; os diversos objetos de estudo sobre os quais se debruçaram; os distintos resultados alcançados e as díspares contribuições que ofereceriam ao universo acadêmico. Com as convergentes, agregaram o que havia de diferente, diverso, distinto e díspar, estimulando um só gesto, o gesto leitor.

Que esse gesto, reconhecido e aplaudido por mim, seja motivador para você se entregar à leitura de *Exercícios críticos sobre leitura, letramento e literatura*, um “manual” repleto de “Les” e salpicado de muitas “delicadezas”.

Salvador, 06 de abril de 2022

Lícia Maria Freire Beltrão

# SUMÁRIO

## Parte I - Leituras, Literatura e Letramentos

AS VARIANTES LINGUÍSTICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	12
<i>Géssica de Melo Carneiro e Erica Bastos da Silva</i>	
LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS .....	26
<i>Erica Bastos da Silva, Ruama Moreira da França e Vitor Ravel Pinho de Oliveira</i>	
ALFABETIZAR LETRANDO: ALGUMAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	33
<i>Uiara do Nascimento Santos Sampaio e Erica Bastos da Silva</i>	
LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA: DIÁLOGOS SOBRE A FRUIÇÃO E A FORMAÇÃO DE LEITORES .....	43
<i>Edleusa Ferreira da Silva e Erica Bastos da Silva</i>	

## Parte II - Mulheres de papel: estudo das representações do feminino na literatura brasileira

DE AURÉLIA A <i>AURÉLIA</i> : CASAMENTO E DISCURSOS DE EMANCIPAÇÃO FEMININA EM JOSÉ DE ALENCAR E DÉLIA.....	55
<i>Idigrey Bitencourt da Silva e Mônica Gomes da Silva</i>	
DE ROUSSEAU A RACHEL DE QUEIROZ: CAMINHOS POSSÍVEIS.....	71
<i>Danuzy Nascimento, Marcelo Santana dos Santos e Mônica Gomes da Silva</i>	
A <i>VIA CRUCIS</i> CLARICIANA EM “MISS ALGRAVE” .....	82
<i>Leonardo Santos de Jesus e Mônica Gomes da Silva</i>	
MATILDE MAXIXE: ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO FEMININA EM <i>LEITE DERRAMADO</i> DE CHICO BUARQUE.....	94
<i>Maraisa Santos Carvalho Lima e Mônica Gomes da Silva</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	109

**PARTE I****LEITURAS, LITERATURA E LETRAMENTOS**

## AS VARIANTES LINGUÍSTICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Géssica de Melo Carneiro  
Erica Bastos da Silva

### Introdução

No presente capítulo, pretendemos apresentar algumas discussões sobre o papel da escola no tratamento de questões atinentes às variantes linguísticas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Destacamos que este texto é um recorte de um trabalho monográfico desenvolvido nos anos de 2017 e 2018, no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

O interesse em pesquisar sobre o tema surgiu de algumas situações vivenciadas por uma das autoras como estudantes na educação básica. Nesse período, em muitos momentos, professores e colegas repreendiam alunos cuja fala não observasse as variantes consideradas cultas. Por causa desses constrangimentos, muitos alunos ficavam inibidos e não participavam das aulas ativamente, o que constituía um indicador de que seu desempenho escolar poderia ficar comprometido por essa censura. A esse respeito é pertinente trazer uma reflexão de Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), em que a autora nos diz que, na escola, “... não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele [o aluno] um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua padrão.”

Destarte, no contexto vivenciado, a escola inibia o uso das variantes populares, e o domínio da norma padrão se tornava algo ainda mais complexo. É importante destacar que, embora ensinar a norma padrão seja objetivo da escola, infelizmente o modelo de ensino de Língua Portuguesa muitas vezes está pautado no ensino de gramática e suas regras sem que haja a criação de condições para que, na oralidade e na escrita, a norma considerada padrão seja aprendida (POSSENTI, 1996). Cabe destacar que, neste texto, as variantes linguísticas são consideradas como as diferentes formas de falar uma mesma língua, o que, segundo Rodrigues (2012), é muito comum numa nação de território tão extenso e com tantas diferenças socioculturais, como é o caso do Brasil.

No entanto, as variantes linguísticas das camadas populares não são aceitas por algumas escolas, que agem “como se a língua fosse estática, pronta, inabalavelmente infensa a seu uso nos processos interlocutivos” (GERALDI, 1996, p. 55), uma vez que os falares populares são menosprezados e estigmatizados, impondo-se o uso da norma culta e da norma padrão.

Nesta perspectiva, neste capítulo, pretende-se analisar como o professor trabalha com as variantes linguísticas, considerando que a escola é também responsável pelo ensino da língua falada e, nesse sentido, precisa expressar respeito pelos diversos modos de os alunos se expressarem. Para isso, o texto se estrutura da seguinte forma: inicialmente, serão apresentadas algumas definições de língua e variantes, levando-se em conta o prestígio e o desprestígio social. Na sequência, serão mostrados os caminhos que levaram à construção deste estudo. Posteriormente virão as discussões e tensionamentos sobre a presença das variantes linguísticas em sala de aula, e, por fim, virão as considerações finais.

### Histórico da diversidade linguística no Brasil: as variantes linguísticas e o prestígio ou desprestígio social

A presença de variantes linguísticas no país se vincula a vários fatores, como as diferenças regionais e etárias, bem como ao fato de que povos diversos constituíram a nação



brasileira. Algumas delas são privilegiadas socialmente, enquanto outras, devido a uma série de fatores não o são. Dentre tais fatores, destacam-se os históricos, pois são patentes as discriminações de determinados grupos sociais, buscando-se inferiorizar suas formas de expressão, inclusive a língua, como no caso de negros e indígenas a fim de subalternizá-los e escravizá-los. Segundo Bagno (2007), a imposição linguística foi um dos instrumentos de poder mais eficazes de submissão dos povos conquistados em outros continentes.

A discriminação linguística se reflete também em questões sociais, pois, como afirma Bagno, “muitas vezes, os falantes das variedades desprestigiadas deixam de usufruir diversos serviços a que têm direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos” (2013, p. 17).

Desse modo, percebe-se que “essa imposição da norma linguística por parte da escola nada mais é do que o reflexo de uma estrutura social que qualifica como melhor ou superior tudo aquilo que está vinculado às classes socioeconomicamente privilegiadas” (HORTA, 2012, p. 46). A partir disso, há uma supervalorização social da norma padrão<sup>2</sup> (escrita) e da norma culta<sup>3</sup> (variedade socialmente prestigiada) em detrimento das variantes populares<sup>4</sup>. Segundo Geraldi (1996), a variedade linguística das camadas mais abastadas foi a base para a construção da escrita, pois “somente aqueles que tiveram tempo disponível para refletir puderam debruçar-se sobre suas formas de falar e, num longo processo histórico, foram construindo a modalidade escrita” (GERALDI, 1996, p. 64). Assim, no Brasil, as variantes consideradas populares são estigmatizadas e seus falantes são tidos como aqueles “que não sabem falar português” e “falam tudo errado”. Tal afirmação é equivocada, pois o falante de variantes populares domina a estrutura da própria língua (PRETI, 2003).

Voltando às salas de aula, nos dias atuais, o que acontece muitas vezes é que algumas escolas ainda “permanecem com um ensino da língua de forma conservadora, pautada principalmente em textos clássicos” (SILVA, 2010, p. 23-24). Embora os livros didáticos possuam uma variação maior de gêneros textuais, geralmente eles são trabalhados, na sala de aula, de uma forma que reforça a dicotomia entre certo e errado. Por exemplo, ao explorar um texto escrito em linguagem popular (considerada errada), não se faz outra coisa a não ser apontar erros e até solicitar aos alunos que o reescrevam de acordo com a norma padrão (entendida como a correta). Ao supervalorizar uma variante em detrimento de outras, a escola acaba não reconhecendo que a língua é viva e, por isso, está em constante movimento e, conseqüentemente, toma os regionalismos como “erros de português”. Ao invés de enxergar erros inexistentes, é preciso compreender que a língua é carregada de cultura e identidade, pois ela identifica o seu falante. Segundo Antunes (2003), enquanto a gramática encontra-se estática por corresponder à norma padrão, a língua (falada) está em constante movimento: há jargões, gírias, modos de definir e descrever lugares que acontecem fundamentalmente na língua falada.

<sup>2</sup> A cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou também, ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança. Ao resultado desse processo, a essa norma estabilizada, costumamos dar o nome de *norma-padrão ou língua padrão* (FARACO, 2004, p. 40).

<sup>3</sup> ...a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade) por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social (FARACO, 2004, p. 40).

<sup>4</sup> A norma popular seria aquela que caracteriza a fala dos grupos pouco escolarizados ou não escolarizados, na qual há uma menor observância das convenções da gramática (BRANDÃO, 2010).



É importante ressaltar que a presença do preconceito linguístico<sup>5</sup> ultrapassa as questões de dominação e dos muros da escola, pois se encontra em diversos espaços e até entre pessoas de uma mesma camada socioeconômica: dentro de casa, entre gerações (jovens, adultos e idosos), no grupo de amigos, dentro de uma família, entre os vizinhos, entre pessoas de regiões diferentes, etc. É muito comum as pessoas estranharem o modo de falar de uma pessoa de outra região e acabam fazendo “piadas” em relação a essas peculiaridades. O preconceito linguístico também acontece em diversos veículos de comunicação, como na mídia televisiva que, em seus programas de humor e telenovelas, retrata personagens estereotipados com um sotaque carregado que nem existe na realidade (no caso de personagens nordestinos e oriundos da zona rural) com ou uma fala que se distancia bastante da norma culta.

A fim de mudar essas concepções equivocadas no ensino, a Sociolinguística tem muito a contribuir, pois ela configura a existência da heterogeneidade linguística. Por isso, entende-se que, ao invés de “erros”, existem variantes linguísticas entre comunidades ou grupos de pessoas. Os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) de Língua Portuguesa têm adotado as contribuições da Sociolinguística ao afirmar que “a Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais.” (1997, p. 26) Os PCNs ainda propõem:

[...] a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (BRASIL, 1997, p. 26).

Em concordância com os PCNs, percebe-se que a escola, muitas vezes, reproduz essa mutilação cultural ao inferiorizar a fala dos alunos, sem considerar que a língua está intrinsecamente ligada à cultura da qual o indivíduo faz parte. E se existem diversas culturas, cada uma tem suas especificidades até mesmo na fala. Por isso, ao se negar o modo de falar do aluno, a escola também nega sua cultura.

Já que é na escola que o preconceito linguístico é fortemente reproduzido, é nesse mesmo espaço que se deve quebrar esse círculo vicioso, pois a educação também pode se apresentar como um agente transformador da sociedade. Essa instituição deve respeitar as variantes linguísticas dos alunos, ao mesmo tempo em que tem a função de ensinar aos alunos a modalidade padrão da Língua Portuguesa (POSSENTI, 1996), uma vez que existem situações de nossas vidas pessoais e profissionais, em que nos será exigido o seu domínio. Entretanto, a forma como o ensino de Língua Portuguesa vem se realizando atualmente, ao mesmo tempo em que discrimina as variantes estigmatizadas, apresenta a norma padrão como algo perfeito, ao qual poucos têm acesso, e que os demais podem, no máximo, admirá-la, mas sem dominá-la. Para tanto, é necessário perceber que:

[...] “ensinar português” tem que ser, antes de mais nada, ensinar a ler e a escrever. A tarefa da educação linguística é a tarefa do letramento constante e ininterrupto dos alunos. No entanto, os métodos tradicionais de ensino da língua no Brasil visam, por incrível que pareça, a formação de professores de português [...]. Esforça-se para que o aluno conheça de cor o nome de todas as classes de palavras, saiba identificar os termos da oração, classifique as orações segundo seus tipos, decore as definições

<sup>5</sup> Tal preconceito é definido por Bagno (2013) como uma atitude que consiste em discriminar uma pessoa devido a seu modo de se expressar, em que se toma como referência a gramática normativa e não se considera a língua como construção social.



tradicionais de sujeito, objeto, verbo, conjunção etc. – nada disso é garantia de que esse aluno se tornará um usuário competente da escrita mais monitorada (BAGNO, 2013, p. 144).

Concordando com Bagno (2013), verifica-se que, muitas vezes, o ensino tradicional de Língua Portuguesa se reduz a uma memorização de termos e regras gramaticais, o que contribui muito para a apropriação dos diversos usos da própria língua. Desse modo, seria mais interessante um ensino que promova as condições necessárias para a real aprendizagem de uma língua que é viva. Por exemplo, propor aos alunos que escrevam diversos gêneros textuais orais e escritos que farão parte de suas vidas como cartas, e-mails, convites, seminários, etc. Antes mesmo da escrita, é importante também que o professor leia histórias infantis e outros tipos de texto, como notícias de jornal. Assim, durante o próprio processo de leitura e produção de diversos textos, os alunos passam a conhecer a estrutura composicional de cada gênero.

Nessa perspectiva, Soares (1999) nos diz que não é reproduzindo o que já está pronto que o aluno irá se apropriar da escrita, pois, numa cópia do que está pronto ou do que ele já sabe, não há como o professor identificar em que estágio da apropriação da escrita ele está. Para que haja tal apropriação, deve-se propor ao estudante a produção de textos espontâneos, nos quais ele crie hipóteses e se aproprie de convenções e normas ortográficas. Assim, o professor poderá avaliar o estágio em que o aluno se encontra e decidir sobre os exercícios de gramática e ortografia necessários para a aquisição da escrita naquele momento. Portanto, o indivíduo vai aprender tais convenções à medida que aprende a fazer uso da língua padrão, a partir de suas leituras e escritas. Diante disso, a noção de “erro” deve ser repensada para que se possa romper com o preconceito linguístico, pois:

[...] do ponto de vista científico, simplesmente não existe erro de português. Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua (BAGNO, 2013, p. 124).

Assim, qualquer brasileiro domina as regras de funcionamento da Língua Portuguesa, as quais são aprendidas desde a infância, de uma maneira natural, da mesma forma que aprende a andar. Por isso, os “erros ortográficos” não devem ser tidos como sinônimos de “erros de português”, pois eles não interferem no funcionamento da língua e, de modo geral, não impedem a compreensão do que se quer dizer.

Ainda sobre a noção de erro, ainda temos outra questão a pensar: o que é considerado erro? A fala de quem é considerada errada? As variantes linguísticas só são consideradas erros quando são faladas, apenas por pessoas das classes populares, pois “quando o ‘erro’ já se tornou uma regra na língua falada pelos cidadãos mais letrados, ele passa despercebido e não provoca ‘arrepios’ nem ‘dói no ouvido’” (BAGNO, 2007, p. 112). O fato de haver “erros” mais explícitos que outros se deve ao prestígio social dado às variantes linguísticas e a seus falantes, ou seja, quanto mais prestigiadas, menos “erros” serão apontados. Por isso, muitas vezes “tá” no lugar de “está” não é visto como “erro”, mas “nós vai” é logo apontado como um “erro” que deve ser evitado.

Quando dizemos que nossas regionalidades linguísticas devem ser respeitadas e valorizadas, não quer dizer que podemos sair escrevendo ou falando como bem quisermos, e a escola tem um papel fundamental nesse sentido.

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc.



Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1997, p. 27).

Desse modo, ao invés de erro, trata-se de uma questão de adequação. O importante é adequar a linguagem aos seus diversos modos de uso, levando sempre em conta o outro e o contexto de enunciação. E é necessário lembrar que, em momentos informais, a fala também se torna descontraída, pois estamos numa situação em que as relações com as pessoas presentes são mais próximas de nós. Portanto, é importante que ter senso de adequação para usar a língua de acordo com o contexto da situação.

Quanto à aquisição da escrita, os PCNs (1997) orientam que, ao contrário do que ainda se pensa, a aprendizagem da escrita alfabética deve estar atrelada à aprendizagem da linguagem, ao invés de primeiro o aluno aprender os símbolos que compõem o alfabeto para depois conhecer a linguagem usada para se escrever.

Quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita, estes dois gêneros: desde o vocabulário adequado a cada um, até os recursos coesivos que lhes são característicos. Um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que a via seja oral (BRASIL, 1997, p. 28).

Isso reforça mais uma vez a importância de explorar textos diversos na sala de aula, pois, a partir do contato com diferentes textos, a criança se apropria das formas específicas de cada texto, além de desenvolver um domínio sobre a norma padrão e outras variedades, o que não é feito a partir da memorização de regras gramaticais.

É importante ressaltar que, na atualidade, a Base Nacional Comum Curricular apresenta o eixo da oralidade em consonância com o arcabouço teórico aqui apresentado, com orientações para o trabalho com as variantes linguísticas, mas se ancora em polêmicas sobre aquisições de competências e habilidades no aprendizado da língua falada. Dado ao contexto e ao período de elaboração da pesquisa de campo não teceremos essas problematizações.<sup>6</sup>

Após as reflexões apresentadas, no próximo tópico serão mostrados os caminhos metodológicos do desenvolvimento do estudo sobre o respeito das escolas às diversas variantes linguísticas utilizadas pelos alunos.

### **Trilhando um caminho para a pesquisa**

Visando a alcançar o objetivo proposto, optou-se por realizar um estudo qualitativo. A produção de dados se materializou com a realização de entrevistas com quatro professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de conhecer o que pensam sobre as variantes linguísticas e compreender suas percepções de mundo e como elas influenciam as práticas pedagógicas. Assim, utilizou-se entrevista semiestruturada, combinando questões abertas e fechadas, o que permitiu às entrevistadas falar sobre o tema de uma maneira mais flexível (MINAYO, 2011).

Quanto ao registro dos dados, três das quatro entrevistas foram gravadas em áudio (gravação previamente solicitada) e, posteriormente, transcritas. Também foram feitas algumas anotações durante as entrevistas, uma vez que a gravação só abarca as informações

<sup>6</sup> Mais informações sobre essa questão no site: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 22 nov. 2021.



oralizadas e considerando a relevância das expressões e outras formas de comunicação não verbal do entrevistado. Uma professora não permitiu que a entrevista fosse gravada e, por isso, as informações fornecidas por ela durante a entrevista foram anotadas. O trabalho de campo foi realizado com quatro professoras (que receberam nomes fictícios) em duas instituições da rede municipal de ensino de Feira de Santana (BA). Ressalta-se que os nomes das docentes aqui apresentados são fictícios, com o intuito de preservar a identidade, bem como manter a ética na discussão dos dados da pesquisa.

A partir desse diálogo com as colaboradoras da pesquisa emergiram as categorias que serão apresentadas e discutidas no tópico a seguir.

### **Variantes linguísticas em sala de aula: o que dizem as professoras?**

Nesse tópico são apresentadas as análises de dados. Para isso, a partir dos objetivos traçados, foram elencadas três categorias que visam a responder o problema apresentado na pesquisa e são expostas a seguir: 1) Maneiras como o professor se percebe na condição de responsável por ensinar a língua falada; 2) Possíveis tensões entre o ensino da língua falada e o uso das variantes linguísticas presentes na fala dos alunos; 3) Outras facetas do preconceito linguístico. Essa última categoria apresenta dados de pesquisa que não estavam nos objetivos iniciais, mas que as pesquisadoras consideraram relevante apresentar no trabalho, por estarem condizentes com o propósito da pesquisa.

#### **Maneiras como o professor se percebe na condição de responsável por ensinar a língua falada**

Diante da necessidade de o aluno aprender a norma padrão e a norma culta, o professor deve ensinar aos estudantes a língua escrita e os diversos modos de falar, a fim de ampliar o repertório linguístico do aluno. Sobre língua falada, todas as professoras nos dizem que trabalham com seminários, peças, paródias, apresentações e socializações de cartazes etc. Algumas delas afirmam fazer intervenções para explicar a norma culta de falar. Por exemplo, Safira afirma o seguinte:

*A gente faz seminários e, nas apresentações, surgem questões de concordância como “nós falou”. Eu intervenho e explico que se fala “nós falamos” [...] Eu falo com toda a turma sem direcionar a um aluno, para não constrangê-lo, ou falo somente com o aluno em particular (ENTREVISTA, 2017).*

Dessa forma, a docente demonstra que há uma preocupação no momento de corrigir o aluno, sem deixar de apresentar ao aluno a norma culta da língua.

Para trabalhar com a língua falada, Rubi e Pérola citam o uso das histórias em quadrinhos, como a Turma da Mônica, cujo personagem Chico Bento, segundo a história, é um menino de origem rural e tem um linguajar “caipira”.

*Quando eu trabalho história em quadrinhos que tem o Chico Bento... Aí vai ter palavras que ele vai falar errado e a gente já aproveita e pede para o aluno dizer como seria a palavra adequada para se colocar ali. Não é que ele esteja errado, mas é... Como a gente poderia “melhorar” aquele texto, para tornar uma forma mais culta (RUBI, ENTREVISTA, 2017).*

Bagno (2007) considera complicada a utilização do personagem Chico Bento para trabalhar as variantes linguísticas em sala de aula, pois, para isso, são utilizadas geralmente variantes regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas, como se só o modo de falar dessas pessoas variasse em relação à norma padrão e à norma culta. Há variantes que são atribuídas



ao personagem Chico Bento que não são exclusivas das falas rurais, como, por exemplo, “vô”, “tirá”, “tá”, substituindo, respectivamente, “vou”, “tirar”, “está”. Tais diferenças estão incluídas também na oralidade de falantes urbanos altamente escolarizados.

Além disso, há outro problema. Talvez o principal, evidente na prática da professora, seja passar para a norma culta como uma suposta maneira de “melhorar” o texto. Em relação a esse tipo de atividade proposta pela professora, Bagno afirma que essa prática é muito frequente nos livros didáticos, e isso é um grande problema, pois:

Se o Chico Bento passar a falar “segundo a norma culta”, ele simplesmente deixa de ser o Chico Bento! A graça do personagem está precisamente no seu linguajar, na sua visão de mundo característica da cultura rural, pelo seu apreço pela vida do campo, entre outros aspectos. Se existe algum trabalho pedagógico a ser feito com o Chico Bento, é precisamente o de valorizar as diferenças socioculturais que o personagem tenta encarnar (BAGNO, 2007, p. 123).

Dessa forma, corroborando o pensamento do autor, essa história deve ser utilizada para a valorização da cultura do personagem, pois afirmar que sua variante linguística não está adequada é negar sua cultura e seu modo de falar, dizendo que está errado ou é inferior à norma culta. Por isso, consideramos a atividade complexa e, talvez, inadequada, uma vez que legitima a norma culta e a norma padrão como as corretas e as que devem ser seguidas. Isso nos leva a refletir sobre a constante necessidade de reflexões sobre as práticas nas escolas, o ensino e a valorização multicultural.

Assim, complementando a afirmação de Bagno, Bortoni-Ricardo aponta que “Chico Bento pode se transformar, em nossas salas de aula, em um símbolo do multiculturalismo que ali deve ser cultivado” (2004, p. 46)., pois a história de Mauricio de Souza permite que os alunos percebam a diversidade sociolinguística. Considerando a fala dos dois autores, não precisamos descartar as histórias do Chico Bento das salas de aula, mas trabalhá-las de modo que venham a promover um conhecimento e um contato maior com uma variante que pode ser distante dos alunos do meio urbano, sem cair na armadilha de reproduzir preconceitos. Daí, seria mais interessante problematizar com os alunos sobre a fala do personagem, pois existem algumas falas do Chico Bento que não são exclusivas do meio rural. Inclusive, algumas variantes aparecem na fala das próprias professoras entrevistadas, mas não são vistas como erro, porque é um modo comum de falar entre esse grupo social urbano.

Acreditamos que, no ambiente escolar, o personagem Chico Bento é muito bem-vindo, “pois permite que as crianças com antecedentes urbanos se familiarizem com a cultura rural, conhecendo muitas expressões dessa rica cultura que, hoje em dia, tem pouco espaço na literatura e nos meios de comunicação” (BORTONI-RICARDO, 2007, p. 45-46).

É notável que há uma suposição de que os falantes dos centros urbanos e escolarizados se aproximam mais do português padrão, como se não houvesse variação em suas falas (BAGNO, 2007). Essa ideia deve ser abandonada uma vez que é carregada de preconceitos e, dentro da sala de aula, isso se torna um problema, já que os alunos podem internalizar que as variantes oriundas do interior são erradas e, mais grave ainda, caso haja um aluno do interior na sala de aula, ele vai acreditar que não sabe falar.

Além de Chico Bento, que é falante de uma variante rural, Patativa do Assaré, em seus poemas, representa a fala do nordestino. O autor traz, em sua poética, as vivências e as dores do sertanejo de uma forma que valoriza o Nordeste e, também, os modos de falar de seu povo. Considerando que o modo de falar do nordestino é muito criticado no Sul e no Sudeste brasileiros, é muito importante que haja uma representatividade dessa variante na literatura. Alguns livros didáticos utilizam esse autor como fonte de variantes linguísticas, mas, assim como acontece com o Chico Bento, a fala de Patativa é, muitas vezes, interpretada como erro ao invés de se promover uma problematização sobre o porquê de essa variante ser vista como



erro. Por isso, Bagno (2007) comenta que, da mesma forma que o professor deve ter cuidado ao trabalhar com o Chico Bento na sala de aula, precisa também ser cuidadoso com os poemas de Patativa, pois a fala representada pelo autor, em suas obras, não corresponde fielmente, embora seja muito semelhante, aos falares reais do povo nordestino. Assim, ao trabalhar com ambas as variantes (rurais e nordestinas), é necessário que o professor, ao invés de trazer exercícios de “passar para a norma culta”, busque uma reflexão sobre essas falas, promovendo uma valorização real dos diversos modos de falar.

A professora Cristal fala de uma aluna de etnia cigana, que não participava das aulas:

*Eu tinha uma aluna que era de origem cigana. Ela tinha um pouco de vergonha ao falar [...] A gente foi incentivando a leitura, incentivando na hora da correção das atividades, trabalhos em grupo em que eles vão se socializando, vão conversando entre si na hora de responder as questões. Então, ela foi se soltando até o final do ano (ENTREVISTA, 2017).*

Conforme a fala da docente, ela criou estratégias durante suas aulas a fim de incentivar o interesse da aluna em participar das aulas. Para isso, a professora propôs trabalhos em grupo, promovendo o diálogo entre os alunos e uma socialização desses trabalhos com a turma, fazendo com que todos participassem das aulas, inclusive a discente de origem cigana. Freire (1987) afirma que só há diálogo na sala de aula se, antes, houver uma relação de confiança entre professores e alunos. Relacionando a fala do autor com a afirmação da professora, é possível notar que há uma relação de confiança que possibilita o diálogo entre os sujeitos. Assim, partiremos agora para a nossa segunda categoria de análise.

### **Possíveis tensões entre o ensino da língua falada e o uso das variantes linguísticas presentes na fala dos alunos**

Ao mesmo tempo em que as variantes linguísticas não ficam fora dos muros da escola, há também a necessidade de o aluno se apropriar da norma padrão e da norma culta da Língua Portuguesa. Para tanto, é preciso que haja, no ensino da língua, uma interação entre as variantes linguísticas do aluno, a norma padrão e a norma culta, a fim de ampliar o repertório linguístico do aluno e, conseqüentemente, a sua competência comunicativa.

Na fala de Cristal, ela sempre enfatiza a necessidade de se seguirem regras da norma culta e da gramática no contexto escolar:

*Quando a gente faz a correção do texto, sempre pedimos que eles leiam as suas respostas e aí a gente observa que eles colocam muita palavra que eles falam com os pais e os colegas e colocam da mesma maneira. A gente sempre deixa claro que eles podem falar dessa forma, mas que, na língua formal, a gente tem que seguir a gramática. Então, a gente sempre deixa claro para eles que tem a forma de falar com o coleguinha e também tem a forma culta, a norma culta da língua (ENTREVISTA, 2017).*

Em sua fala, mais uma vez a professora ressalta a importância de falar conforme a norma culta em determinadas situações, como na escola, e a necessidade de se seguir a gramática, entendendo o ambiente escolar como um local de se aprender e usar a escrita formal. Em consonância com a fala da professora, Possenti (1996) afirma que o papel da escola é promover condições para o uso efetivo da norma padrão e, para isso, não é preciso conhecer os termos técnicos com os quais a língua é analisada para aprendê-la. Dessa forma, Geraldi reforça que:



O conhecimento gramatical é, pois, um conhecimento necessário para aquele que se dedica ao estudo da língua e ao seu ensino, para que possa exercer dignamente seu ofício de construir situações adequadas para aquele que quer aprender a usar a língua, selecionando inclusive quais destes conhecimentos lhe são necessários. Mas não é um conhecimento, em seu todo, necessário para aquele que quer aprender a ler criticamente e a escrever exitosamente (GERALDI, 1996, p. 67).

Corroborando os autores, o que o aluno precisa é aprender a usar a norma padrão do português de forma efetiva, e não apenas decorar regras gramaticais. O que a escola e o professor devem promover são condições de aprendizagem do uso da língua, ao invés de insistir num ensino tradicional que, na maioria das vezes, não desenvolve a escrita e a leitura dos alunos, por estar focado apenas na gramática tradicional. Por isso, Bagno (2007) propõe um ensino de gramática que não reproduza preconceitos no estudo de funcionamento da língua nem se pautar na memorização de terminologias, mas que utilize textos falados ou escritos que tenham um discurso, pois é preciso que “os alunos descubram o quanto já sabem de gramática da língua e como é importante se conscientizar desse saber para a produção de textos falados ou escritos coesos, coerentes, criativos, relevantes etc.” (BAGNO, 2007, p. 70).

Os PCNs de Língua Portuguesa (1997) defendem um ensino de língua que dê condições para que a capacidade de uso da linguagem seja desenvolvida e enfatizam a necessidade de se trabalhar com textos reais, relacionados com o cotidiano do aluno. Para tanto, o documento também reafirma a importância da diversidade de gêneros textuais:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade (BRASIL, 1997, p. 26).

Dessa forma, é importante se pensar num ensino da língua que permita aos alunos compreenderem e produzirem diferentes textos, seja no cotidiano escolar ou não, para que eles possam ler e produzir textos em sua vida prática de forma efetiva e com criticidade. Por isso, não se pode trabalhar, em sala de aula, com fragmentos de textos que, muitas vezes, não têm sentido algum, mas com textos inteiros e contextualizados com a realidade, a fim de desenvolver a capacidade de interpretação do aluno. Embora a escola esteja muito focada ainda no ensino da escrita, essa instituição é também responsável pelo ensino da língua falada, principalmente porque alguns gêneros textuais, como entrevistas e debates, são menos acessados nos usos espontâneos da oralidade. Portanto, é preciso estimular, na escola, a construção de textos orais, de acordo com as especificidades de cada tipo de texto, considerando também a situação na qual estão inseridos. Em suas falas, as professoras destacam que trabalham a língua oral a partir de seminários, debates, paródias etc.

A professora Pérola também trabalha com a gramática e enfatiza o uso do dicionário:

*Eu mesma, na sala de aula, trabalho com a gramática, com o livro didático em que vêm também a variação linguística, a linguagem culta e algumas palavras que vêm que a gente procura no dicionário o significado; algumas eles conhecem e outras, que eles não conhecem, a gente vai procurar no dicionário. Geralmente, eu uso muito o dicionário. A internet também é uma ferramenta para a gente estar trabalhando com os alunos. Eu procuro aguçar sempre o linguajar deles (ENTREVISTA, 2017).*

Concordando com a professora, o uso do dicionário em sala de aula pode ser de grande valia, pois esse recurso didático ajuda a tirar dúvidas tanto em relação aos significados como à própria grafia da palavra.



As educadoras Safira e Cristal afirmaram que, quando surge alguma fala dos alunos que não segue as regras da norma culta, buscam corrigi-los, mas de forma que não os constranja, como na fala de Cristal:

*Geralmente, eu corrijo o aluno, não corrijo na frente de todos. Se for algo que eu vejo que não vai constranger o aluno eu até faço uma correção, eu chamo a turma e peço a opinião deles (Está certo? Está errado? Como é que se fala? É assim que se fala?). Aí eles falam: “Pró, mas a gente fala assim em casa, na rua eu falo assim...” Então, a gente vai retomar todo aquele assunto – pode falar, é gíria, a gente fala. Mas aí a gente vai mostrar em que momentos ele pode falar (ENTREVISTA, 2017).*

Bortoni-Ricardo (2004) reafirma a importância do trabalho dos linguistas, por mostrarem que não se devem usar “os erros” do aluno como um motivo para humilhá-lo. Além disso, o que a gramática normativa tradicional aponta como “erro” são apenas diferenças para os especialistas em Sociolinguística. Por isso, fica claro que o ensino da língua deve se pautar em ações que deem condições para que o aluno aprenda a usar a língua de acordo com a situação, sendo que o ambiente escolar exige uma fala de acordo com a norma culta.

A professora Safira complementa que “normalmente, eu chamo a atenção dos alunos e também fico atenta quanto à minha própria fala, voltando atrás quando falo errado” (SAFIRA, ENTREVISTA, 2017), ou seja, ela percebe que não são apenas os alunos, mas que ela própria também fala outras variantes e, por isso, fica atenta durante suas falas. Ou seja, a educadora monitora sua fala na sala de aula de acordo com a exigência do contexto, pois, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.62-63), “nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim exige [...] De modo geral, os fatores que nos levam a monitorar o estilo são: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa”. No caso da professora, a sala de aula é um local que necessita de monitoramento em sua fala, uma vez que ela é responsável pelo ensino da língua falada, mas as variantes sempre vão aparecer e não há problema algum nisso.

Alguns alunos chegam à sala de aula falando gírias e palavras que não são habituais do contexto social em que se encontram os demais colegas. Isso pode se tornar motivos de piadas e zombaria por parte dos colegas. Sobre isso, a professora Rubi conta o seguinte:

*[...] eu tenho um aluno que ele utiliza a palavra “espia” para dizer “pró, veja isso!”, “pró, olha para isso!” e a turminha geralmente cria um deboche com ele, fica criticando e dando risadinhas porque ele fala diferente. Aí é o momento em que eu pego e digo: “Gente, quem sabe o que é ‘espia’? Espiar é olhar, ele só fala de outra forma por causa da região de onde ele veio” (ENTREVISTA, 2017).*

Dessa forma, a professora promove uma discussão com a turma sobre uma palavra desconhecida ou usada com outro sentido que não o convencional e explica para os demais alunos o significado da palavra naquele contexto, a fim de combater qualquer preconceito. Embora, segundo Bagno (2007), expressões como aipim e macaxeira etc. para se dizer a mesma coisa, seja algo já desgastado quando se trata de variante linguística dentro da sala de aula, é importante essa discussão levantada pela professora, pois as palavras ganham novos significados com o passar do tempo e de acordo com a região, pois, como já foi dito anteriormente, o próprio uso da língua faz com que ela mude constantemente. É importante a intervenção da professora para se evitar o preconceito linguístico e também, promover a importância de se respeitar a fala de cada um, compreendendo que não está errada por ser diferente das demais.



### Outras facetas do preconceito linguístico

Durante a categorização dos dados, foram percebidos elementos que não condizem, a princípio, com os objetivos da monografia, mas que são relevantes para a pesquisa. Um exemplo disso se encontra na fala da professora Safira:

*[...] eu sofri um pouquinho por causa do sotaque porque eu sou de Riachão do Jacuípe, cidade do interior, aí a gente “puxa” mais... Eu melhorei, mas, às vezes, falo assim, e os alunos falam coisas como “pró, a senhora é da roça?” como se morar ou ser “da roça” fosse algo ruim. Aí eu vou explicando que eu sou do interior e que existem variantes linguísticas diferentes de uma região para outra e que devem ser respeitadas independentemente de qual seja, pois não estão erradas, são apenas formas diferentes de falar. (...).*

*Aluno não, pois eles são todos do bairro ou vieram cedo para cá, tendo uma linguagem mais homogênea. No meu caso, eu mesma era o alvo das críticas, porque venho do interior e tenho ainda o sotaque carregado... Tanto na universidade, com os colegas, quanto na escola, principalmente os alunos, que costumam ser mais espontâneos. Eu moro aqui há dez anos e continuo com o sotaque, mesmo tendo melhorado um pouco. E quando vou lá, eu sempre volto com o sotaque mais carregado. Eu sofri muito bullying por causa do sotaque (ENTREVISTA, 2017).*

Em sua fala, a professora traz a questão da discriminação que as pessoas oriundas da zona rural ou do interior sofrem nos centros urbanos por causa de suas variantes linguísticas e seus sotaques, como acontece com essa professora. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), esse menosprezo social em relação às falas rurais se deve ao processo de colonização do Brasil, pois, naquela época, o interior da colônia era mais distante da metrópole, porque a circulação de pessoas vindas de Portugal era mais comum no litoral e, por isso, as variantes litorâneas do Brasil são mais próximas do português de Portugal mesmo havendo diferenças. A partir do século XX, houve um grande deslocamento de pessoas do interior para os grandes centros urbanos (principalmente para as regiões periféricas das cidades), trazendo consigo também as suas formas de falar. Tudo isso gerou estigmas em torno dos falantes das variantes rurais, como, por exemplo, de que seus sotaques são engraçados, o que contribui para a perpetuação do preconceito linguístico. Os trechos da fala da professora mostram que não é apenas na educação básica que o falante de variantes diferentes sofre críticas por causa do seu modo de falar, mas também no espaço acadêmico. Diante dessas situações, a professora reafirma que procura explicar aos alunos que existem formas de falar diferentes, ressaltando a importância de respeitar tais diferenças, o que já foi discutido anteriormente. Sobre a questão do sotaque, Bagno afirma que:

*Essa crença é muito difundida na nossa cultura e está muito bem sintetizada em declarações do tipo: “Fulano/a tem o sotaque muito carregado”, como se existisse algum ser humano no mundo que não falasse com o sotaque característico da sua comunidade linguística! Daí a noção de que o sotaque, a diferença, o “erro” está sempre no Outro (2007, p. 129).*

Em concordância com a fala do autor, verifica-se que alguns modos de falar e sotaques são vistos como errados, estranhos ou engraçados. Por isso, a educadora Safira afirma que monitora seu modo de falar para evitar seu sotaque, o que revela ainda uma faceta preocupante do preconceito linguístico.

Além de trabalhar com seminários, Safira apresenta uma experiência no município de Valente (BA):

*Eu fiz um trabalho em Valente sobre isso, cada um tem sua variação linguística e até mesmo o aprendizado é diferente. Lá, o conteúdo estava voltado para a*



*realidade deles e as questões eram sobre o que eles produzem no local. Dessa forma trabalhamos com palavras geradoras etc. (ENTREVISTA, 2017).*

A partir da fala da professora, podemos perceber que há uma concepção freiriana por trás desse modelo de ensino que considera a realidade do aluno e alfabetiza a partir de palavras geradoras, comuns ao contexto em que esses alunos estão inseridos. Freire (2009) afirma que alfabetizar é um ato político e, por isso, defende uma alfabetização que direcione o indivíduo a uma leitura crítica sobre e a partir da leitura de seu mundo, já que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. Dessa forma, é preciso que sejam trabalhados temas e palavras que estejam dentro do contexto dos alfabetizandos, pois elas têm significação para esses sujeitos a partir de suas experiências e de seus sonhos, angústias ou reivindicações, das leituras que fazem do mundo em que vivem (FREIRE, 2009). Assim sendo, a escola deve promover um ensino contextualizado, em que a realidade do aluno seja respeitada e, conseqüentemente, suas variantes também. A partir daí, a escola oferece condições para a aprendizagem da norma culta (língua falada socialmente aceita) ao mesmo tempo em que a instituição e o próprio aluno reconhecem suas experiências e o seu modo de falar como algo importante e que deve ser valorizado também na escola.

### Considerações finais

Com base na pesquisa desenvolvida, foi possível perceber que as professoras reconhecem a existência das variantes linguísticas e que elas devem ser valorizadas e respeitadas. Também citam a importância de o professor fazer intervenções na sala de aula, enfatizando a necessidade do uso da norma culta e da norma padrão em certos contextos e que, em outros, eles podem falar conforme suas variantes. Entretanto, as docentes não levantam questionamentos sobre certas questões da língua com os seus alunos. Por exemplo, não provocam problematizações sobre o termo “norma culta”, que, por si só, é carregado de preconceitos.

Tratando-se da língua, a noção de erro é algo ainda muito comum em todos os âmbitos de nossa sociedade, principalmente na escola, onde essa ideia ganha ainda mais legitimização. Costumamos falar em erro mesmo quando reconhecemos que existem diferenças e não erros, pois essa ideia está arraigada em nossa sociedade, de modo que ainda não conseguimos nos desvencilhar dela. Isso foi perceptível também na fala das professoras que afirmam trabalhar com a oralidade dos alunos a partir de seminários, socialização de trabalhos etc. Durante essas atividades aparecem variantes linguísticas nas falas dos alunos e as docentes afirmam intervir, falando que existem momentos em que é preciso seguir a norma culta.

Essa visão de erro também aparece quando Rubi e Pérola apresentam o personagem de Chico Bento como um menino que fala tudo errado e que deve corrigir a sua fala ao invés de usar a história como uma maneira de promover o contato de seus alunos com as variantes rurais, lembrando que elas devem ser valorizadas. Além disso, tem-se a ideia de que somente os modos de falar do interior são variantes linguísticas, como se não existissem diferenças nos centros urbanos e na fala de pessoas mais escolarizadas. Uma das professoras mencionou que solicita aos alunos que passem a fala do personagem para a norma culta, exercício que reforça o preconceito linguístico e que ainda se encontra em diversos livros didáticos. Esse tipo de exercício traz algumas questões ainda preocupantes no que se refere ao respeito ao aluno em sua integralidade, incluindo-se o modo de expressar a sua subjetividade através da fala.

Assim, são muitos os problemas relacionados às variantes linguísticas dentro da sala de aula que contribuem para a estigmatização de determinadas variantes e, conseqüentemente, perpetuam o preconceito linguístico. Apesar disso, é possível perceber, de modo geral, que já há alguma mudança nas considerações sobre as variantes linguísticas tanto nas falas das professoras quanto nos textos de alguns autores como Bortoni-Ricardo (2004). Um exemplo



disso é o reconhecimento de que a língua não é una e homogênea, admitindo-se que há diferenças históricas, sociais, regionais, de gênero, de idade etc. e que essas variantes devem ser respeitadas.

Como esse é um tema ainda pouco discutido na sociedade – pois sua discussão quase sempre se restringe à área educacional, principalmente nos cursos de Letras –, é muito importante a realização de uma pesquisa como essa no âmbito da Pedagogia. Afinal, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos têm suas primeiras experiências escolares no campo da leitura e produção de textos, inclusive com a aprendizagem da norma culta e da norma padrão da língua. Por isso, essa pesquisa é fundamental para a área da Pedagogia e também para a sociedade como um todo, pois é importante tomar consciência de que, além de racismo e da intolerância religiosa, existem outros tipos de preconceitos sociais igualmente perversos, como é o caso do preconceito linguístico.

Dessa forma, esperamos que este trabalho contribua para promover reflexões entre docentes e pesquisadores que se interessem pelo ensino da língua falada e que possam, num exercício de alteridade, respeitar cada vez mais as diversas variantes linguísticas presentes nos espaços educativos.

### Referências

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variante linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRANDÃO, Antônio Jackson de Souza. Sistema e norma (Eugênio Coseriu). Disponível em: <[http://www.jackbran.pro.br/linguistica/norma\\_coseriu.htm](http://www.jackbran.pro.br/linguistica/norma_coseriu.htm)>. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais, Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries**. Brasília, 1997. 106 p.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 37-61.

FARACO, Carlos Alberto. A norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 35-56.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

HORTA, Bruno Defilippo. **Sociolinguística e ensino de língua portuguesa**: constatações no município de Juiz de Fora (MG). 2012. 171 p. Dissertação (Mestrado em Sociolinguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo, contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO. M.C.S. DESLANDES. S.F, GOMES. R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 79-108.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

PRETI, Dino. **Sociolinguística**: os níveis de fala. 9. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

SILVA, Erica Bastos da. **Diversidade linguística e norma padrão**: um estudo sobre a formação linguística do professor da EJA. 2010. 113 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA).

SOARES. Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: Edwiges Zaccur (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p. 59-75. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28\\_p059-075\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p059-075_c.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2016.



## LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Erica Bastos da Silva  
Ruama Moreira da França  
Vitor Ravel Pinho de Oliveira

### Introdução

Sabe-se que a profissional<sup>7</sup> da área de pedagogia tem uma função primordial na formação de pessoas. São elas as responsáveis pela inserção das crianças no universo escolar. Cabe ainda à pedagoga possibilitar o aprendizado da leitura e da escrita de uma maneira sistematizada. Esse processo que, a princípio, pode parecer simples, é imerso em complexidades. Há, na alfabetização, uma demanda de conhecimentos linguísticos sobre os níveis de aprendizagem da língua escrita e existe também a necessidade de reconhecer e mediar as heterogeneidades presentes em sala de aula. Há, ainda, na contemporaneidade, o propósito de ensinar a leitura utilizando, para isso, diversos gêneros textuais, destacando-se, nesse aspecto, os usos da literatura, com vistas a formar leitores. É sob essa última perspectiva que serão tecidas as considerações deste texto.

Desse modo, o presente trabalho<sup>8</sup> tem como objetivo investigar a formação literária de estudantes do curso de pedagogia, destacando discussões que fomentem a ampliação de práticas de leitura e de conhecimentos sobre a importância da literatura para a formação de leitores pelo viés do letramento literário. Assim, apresentamos aqui o resultado de uma pesquisa PIBIC/UFRB/CNPQ realizada no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na cidade de Amargosa, estado da Bahia, durante os anos de 2019 e 2020. O projeto em questão integra a linha de pesquisa Leitura, Literatura e Direitos Humanos, vinculada ao grupo LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes).

Em pesquisa realizada anteriormente (SILVA, 2020), pudemos constatar a necessidade de incluir componentes obrigatórios, nos cursos de formação de pedagogas, que abordem os usos da literatura, bem como discussões sobre a ampliação de acervos para além dos disponíveis na escola, possibilitando o acesso a múltiplos textos que podem qualificar a prática dessas profissionais.

Assim, este texto se estrutura da seguinte maneira: na primeira parte, está posta a introdução na qual é apresentado o objetivo do estudo e suas principais motivações; na sequência, é feita uma breve discussão teórica sobre o letramento literário na formação de professores; em seguida, é apresentada a metodologia utilizada para a realização da pesquisa; no final, são apresentados os principais resultados e as discussões motivadas por este estudo; e encerrando, estão explicitadas as considerações finais deste trabalho.

<sup>7</sup> Segundo um levantamento feito a pedido do *G1* pelo IDados, empresa especialista em dados de educação, no ano de 2017, 93% das pessoas matriculadas em pedagogia eram mulheres. Nesse sentido, adotamos o gênero feminino por saber que são as mulheres as principais educadoras das crianças na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/dia-das-professoras-nove-em-cada-dez-estudantes-de-pedagogia-sao-mulheres-e-maioria-faz-curso-a-distancia.ghtml>. Acesso em: 12 ago. 2019.

<sup>8</sup> O resumo expandido deste texto foi publicado nos anais do XXV EPEN – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020). Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6655-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6655-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 21 nov. 2021. Esta versão apresenta o trabalho completo.



Espera-se que este capítulo contribua para as discussões sobre o letramento literário de pedagogas, pelo viés da formação social e humana propiciada pela apreciação artística da literatura.

### Algumas reflexões sobre o letramento literário e a formação de leitores

Baptista e Micarello (2018, p. 185) nos dizem que cabe aos professores perceberem “[...] a potência das crianças para lidar com os temas trazidos pelos textos literários e sensibilizá-las para a forma estética com a qual a literatura trabalha esses temas e, assim, vislumbrarem infinitas possibilidades para a mediação entre crianças e textos literários.” Assim, as pedagogas, apesar do desafio e da complexidade de se trabalhar com a literatura nos anos iniciais, têm um papel importantíssimo, que é criar o gosto pelo ato de ler considerando suas potencialidades.

Nesse sentido, é consenso entre muitos pesquisadores (LAJOLO, 2009, COSSON, 2014) que, no ensino profícuo da leitura, é importante que o docente seja um bom leitor e conhecedor de vários textos. Assim, questionamos como acontece a formação de pedagogas para o trabalho com a leitura literária nas escolas, pelo viés do letramento literário. Este diálogo se insere nas discussões sobre multiletramentos e amplia as concepções apresentadas por Kleiman (2005) e Soares (2002) sobre o envolvimento do aprendiz nos usos sociais da leitura e da escrita. O letramento literário, para Cosson e Paulino (2009, p. 67), é “*o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos*”. Essa concepção abarca várias discussões, entre as quais destacamos: a renovação dos significados dos textos a partir de novas leituras, as múltiplas formas de ler e interpretar a partir das vivências sociais, a compreensão da literatura como um repertório cultural de construção de sentidos e o reconhecimento de que o letramento literário se faz cotidianamente e nos acompanha antes e depois da trajetória escolar (COSSON, PAULINO, 2009).

Desse modo, acreditamos que a formação de pedagogas como leitoras de literatura deveria ocupar um lugar de destaque nos cursos de formação inicial, visto que são essas profissionais que ensinam a ler e exercem grande influência na construção dos gostos e hábitos de leitura em seus campos de atuação. O letramento literário agrega, assim, um viés artístico e cultural que ultrapassa o trabalho com conteúdos programáticos e torna a literatura um instrumento de formação e humanização, conforme preconiza Candido (2011).

Assim, a problemática aqui levantada se ancora no reconhecimento da necessidade imperativa do trabalho com a literatura na atuação profissional de professores da Educação Infantil de dos anos iniciais do Ensino Fundamental e fomentar as discussões curriculares sobre a formação de pedagogas e seu papel primordial na formação de leitores.

### Caminhos metodológicos do estudo

A pesquisa que resultou neste capítulo foi realizada no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A princípio, pensamos em realizar oficinas por meio de uma pesquisa-ação para discutir sobre o letramento literário no curso de Pedagogia da UFRB. No entanto, a pandemia do novo Coronavírus<sup>9</sup> acarretou a suspensão do calendário acadêmico, inviabilizando a realização dessas atividades e, por consequência, provocando uma mudança metodológica no encaminhamento do estudo. Nesse

<sup>9</sup> É importante destacar que, no momento da escrita deste texto, o Brasil já tem mais de 650 mil mortos pelo Coronavírus. A pandemia modificou nosso modo de ser e estar no mundo, e, inevitavelmente, alterou as formas de produzir e difundir o conhecimento. Manifestamos aqui nossa solidariedade a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, foram afetadas pelos problemas decorrentes desse momento histórico.



sentido, foram aplicados questionários com as estudantes do último semestre para conhecer seus saberes acerca de literatura, letramento literário e suas interconexões com a formação de leitores, bem como investigar como essas questões aparecem em sua trajetória acadêmica. O questionário foi elaborado na ferramenta *google forms* e enviado por email.

Ressaltamos que o questionário foi encaminhado para 70 (setenta) discentes e tivemos 13 (treze) devolutivas. O critério de seleção dos sujeitos focaliza as discentes que eram concluintes e já estavam em fase de encerramento de suas atividades acadêmicas na instituição, tendo, portanto, sua trajetória de formação inicial quase concluída.

Destacamos que as respostas apresentadas pelas discentes muito se assemelham, e as análises foram realizadas em blocos, com poucos destaques individuais. O interesse das estudantes em participar do estudo, do nosso ponto de vista, já revelou uma demanda de formação e a necessidade de ampliar esse debate nas diversas instituições formativas.

### **O que dizem as estudantes de pedagogia da UFRB sobre a sua formação literária?**

A partir das respostas apresentadas, emergiram algumas discussões que merecem destaque neste capítulo: a primeira delas diz respeito à não existência de componentes específicos, no currículo vigente, direcionadas ao trabalho com formação literária de estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia. Belmiro, Machado e Baptista (2015) nos dizem que, numa breve consulta realizada pela internet, foi revelado que, em trinta e nove universidades federais que ofertam cursos presenciais de Pedagogia, apenas dezessete delas possuem, em suas propostas curriculares ou em seus respectivos planos de curso, componentes obrigatórios de literatura. Percebemos, assim, que a ausência de componentes que trabalhem com a formação literária de professores não é apenas local e se manifesta nos currículos de Pedagogia em âmbito nacional.

Consideramos importante destacar que alguns pesquisadores como Baptista e Micarello (2018) e Dala-Bona e Fonseca (2018) ressaltam a importância de os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil terem, já em sua formação inicial, componentes que os auxiliem no conhecimento e na seleção de textos literários para o exercício da docência. A ausência dessas discussões pode acarretar um “improvisado” no trabalho com uso de textos, selecionados sem se considerarem aspectos estéticos, nem a tradição literária, tornando, assim, a formação inicial de leitores deficitária.

Outro dado que chama a atenção na pesquisa é o fato de algumas graduandas não saberem o que seria um texto literário. Ao questionarmos quais dessas leituras essas estudantes conheciam, por vezes, as respostas se referiam a livros teóricos como *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, por exemplo. Ao perceber o não entendimento do conceito de texto literário pelas concluintes, emergem algumas reflexões que revelam um distanciamento dessas estudantes de obras literárias e de compreensão sobre os seus possíveis usos nas práticas escolares. Nessa perspectiva, Cosson e Paulino (2009, p. 76) ressaltam que, “na escola, a interferência crítica do professor é fundamental para que os alunos ampliem sua competência de leitura, lendo textos culturalmente significativos e entendendo o que os faz significativos.” O profissional, ao não ter tido acesso a discussões sobre o trabalho com a literatura em sua formação inicial, possivelmente vai utilizar os textos literários que conhece e os que são disponibilizados pelas escolas, e o potencial de formação e de contato com essa arte pode não ser aproveitado integralmente. Percebe-se, assim, que essa seleção de acervos, quando realizada, estará imbuída de subjetividades nem sempre vinculadas ao processo formativo profissional.

Sabemos, no entanto, que é necessária uma análise cuidadosa das obras literárias que serão trabalhadas nas escolas e, por vezes, a falta de formação interfere na escolha dos textos, bem como nas próprias atividades de mediação das leituras que acontecem em sala de aula.



Baptista e Micarello (2018), por exemplo, nos alertam sobre a necessidade de as professoras terem asseguradas, em sua formação inicial, a competência profissional para selecionar livros de qualidade. Cosson (2020) nos fala sobre a necessidade de ensinar a literatura como conteúdo curricular. O autor ainda destaca a necessidade de este docente ter “construído, ao longo do seu processo formativo, um repertório de obras literárias [...] e que tenha competência de selecionar para seus alunos e para si mesmo obras significativas para a experiência da literatura” (COSSON, 2013, p. 21).

Nesse sentido, considera-se interessante trazer uma definição de Candido (2011, p. 176) sobre o que é literatura:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional, ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

O autor apresenta a literatura como um direito humano, uma necessidade universal, uma manifestação de todos os homens, em todos os tempos, em todos os níveis da sociedade. Desse modo, ao não apresentar fábulas, contos, crônicas e poemas como leituras que estão em seu cotidiano, cabe-nos pensar sobre a formação dessas estudantes e nos modos como os textos literários — que serão essenciais na atuação docente, no ensino da leitura — são apresentados na graduação em Pedagogia. Cosson (2020) discute a necessidade de se promover o letramento literário na escola, argumentando sobre o papel da literatura e da linguagem, que nos ajudam a compreender o mundo e a nós mesmos; ela é a incorporação do outro em mim sem renunciar à minha identidade.

Nesse sentido, apresentamos outra reflexão que emergiu dos questionários e que diz respeito à necessidade que as discentes sentem de discussões sobre a literatura na sua formação inicial. Uma das respostas ressalta o seguinte:

*É muito importante, durante a formação, termos atividades e aprofundamento teórico e prático sobre essa riqueza que é a literatura, uma vez que nos faz conhecer novas histórias e criar possibilidades na nossa prática docente, além de favorecer novas histórias e gerar o hábito da leitura nos estudantes e em nós mesmas (ESTUDANTE 1, ENTREVISTA 2020).*

Essa fala se aproxima do entendimento apresentado sobre a importância da literatura para a própria vida e para a atuação profissional. Destaca-se que foi pontuada por quase todas as respondentes a importância da literatura na formação de leitores. Nesse sentido, Cosson (2014, p. 29) ressalta que “Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.” Assim, o docente necessita de conhecimentos sobre os usos dos livros literários para que possa mediar as situações de leitura. É necessário criar o gosto e o hábito de leitura para se tornar um leitor crítico, conhecedor de seus contextos e dos universos ficcionais que estão presentes nos textos literários.

Foi possível perceber também que algumas respostas estavam muito voltadas para aspectos mais conteudistas dos usos de textos literários, apresentando a literatura, por exemplo, como possibilidade de ampliar o vocabulário ou como um recurso didático “a mais” na prática pedagógica. Nesse sentido, coadunamo-nos com as ideias apresentadas por Soares (2011) sobre a necessidade de o docente entender a relevância do contato com os livros literários, contemplando suas ilustrações e desfrutando, assim, de seus aspectos estéticos. A autora problematiza “a ausência de critérios apropriados para a seleção de autores e textos” (SOARES, 2011, p. 28). e nos diz que “uma seleção limitada de autores e



obras resulta numa escolarização inadequada, sobretudo porque se forma o conceito de que a literatura são certos autores e certos textos”. A autora apresenta ainda uma série de problemas referentes à transposição de livros literários para os didáticos como a falta de referência bibliográfica, a fragmentação do texto, entre outros.

Ainda sobre essa questão, lembramos as contribuições de Lalojo (2009) sobre a ideia de que o texto não precisa necessariamente ser pretexto para a exploração de conteúdos linguísticos, pois o entendimento do texto já possibilita esse aprendizado. Nesse sentido concordamos que, se o professor é um bom leitor, possivelmente será um bom professor (LAJOLO, 2009). Notamos também, pelas respostas apresentadas pelas estudantes, uma carência de leituras literárias, que possivelmente se iniciou na escola e se estendeu até a universidade. A associação da literatura a uma funcionalidade didática possivelmente se relaciona com a presença de textos literários em livros didáticos e a forma como são apresentados ou explorados, o que, infelizmente, limita as potencialidades de formação em literatura.

O último ponto que se destaca neste capítulo diz respeito ao interesse de algumas respondentes pela leitura de textos literários. Ao responderem voluntariamente ao questionário proposto, as concluintes já revelam uma inclinação pelo tema. Nesse sentido, destaca-se a relevância de algumas atividades, mesmo que pontuais, que contribuíram para que elas lessem gêneros literários e, de alguma maneira, ampliassem o interesse pela literatura. As discentes relataram que alguns professores do curso levam para a sala de aula textos literários no intuito de despertar o hábito de leitura; no entanto, essas ações se realizam numa instância individual e, geralmente, não fazem parte da ementa do componente curricular ministrado. Pontuamos, assim, que é fundamental a presença dessas discussões nos currículos de formação inicial de pedagogas. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia aprovou, em sua reformulação curricular que possivelmente será implantada em 2022<sup>10</sup>, o componente optativo *Leitura Literária no Ensino Fundamental*. Apesar de tímido, consideramos essa inclusão um passo importante na formação dessas discentes, levando-se em conta também as inúmeras outras discussões que esse curso precisa abarcar.

Cabe ressaltar ainda que é necessária uma ampla discussão sobre as práticas de leitura nas escolas, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o momento da alfabetização. Nessa perspectiva, apresenta-se um dado do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), pontuando que apenas 12% da população brasileira é considerada plenamente alfabetizada (INAF, 2018). Desse modo, investir no letramento literário de pedagogas pode se tornar uma importante intervenção no intuito de contribuir para a melhoria das práticas de leitura em nossa sociedade.

Após essas reflexões teceremos, no próximo tópico, as considerações finais deste estudo

### Considerações finais

A elaboração deste trabalho nos levou a refletir, mais uma vez, sobre a necessidade de discussões sobre o processo de formação dos professores que ensinam a ler. Nesse sentido, enfatizamos, mais uma vez, a necessidade de componentes curriculares que trabalhem com o letramento literário em cursos de pedagogia, para um alargamento do repertório de leituras dessas estudantes, bem como da percepção do viés artístico e humanizador proporcionado pela literatura. Para além de aspectos didáticos, o acesso à literatura, como direito humano, possibilita a ampliação dos sentidos do existir e de entender o mundo. Como afirma Candido (2011, p. 193), “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos

<sup>10</sup> O novo currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia está previsto para ser implantado no semestre letivo 2022.1.



direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.”

Tratar dessas questões torna-se fundamental na contemporaneidade, visto que a pedagoga é a principal responsável pelo ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, em suas diversas modalidades. Assim, espera-se que este estudo contribua para o debate sobre a necessidade de o letramento literário integrar a formação inicial dessas profissionais.

### Referências

BAPTISTA, Mônica Correia; MICARELLO, Hilda. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 169-186, nov./dez. 2018.

BELMIRO, Celia Abicalil; MACHADO, Maria Zélia Versiani; BAPTISTA, Mônica Correia. Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 97- 117, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p97/31212>>. Acesso em: 22 set. 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011, p.171-193.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. (prefácio). In. PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto. (Orgs.) **Literatura e formação continuada de professores: Desafios da prática educativa**. Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013, p. 11-26.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Palestra Letramento literário em debate (2020). **Seminário promovido pela IELACHS e o PROFLETRAS/UFTM**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hJwfKi9loE8>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

DALA-BONA, Elisa Maria; FONSECA, Jair Tadeu da. Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher. **Educ. rev.** Curitiba, v. 34, n. 72, p. 39-56. nov./dez. 2018.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF): estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a escrever?** Campinas: CEFIEL. IEL. UNICAMP, 2005.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. (Coleção leitura e formação), p. 99-112.



PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola: In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. (Coleção leitura e formação), p. 61-79.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 5. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **Escolarização da Leitura Literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.17-48.

SILVA, Erica Bastos da. A formação literária de pedagogas: provocações necessárias. In: GOMES, Alessandra; SILVA, Erica Bastos da; SILVA, Mônica Gomes da (orgs.). **Entre olhares, escutas e palavras: o direito à arte e à educação**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2020. p.37-53.



## ALFABETIZAR LETRANDO: ALGUMAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Uiara Nascimento dos Santos Sampaio  
Erica Bastos da Silva

### Introdução

O presente capítulo é o recorte de um trabalho de conclusão desenvolvido no curso de pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, cujo tema focalizou as possibilidades de trabalho pedagógico com o alfabetizar letrando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, este texto tem como objetivo apresentar e discutir algumas possibilidades de trabalho pedagógico com o alfabetizar letrando de educandos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois essa é “a fase de entrada da criança no que podemos chamar de cultura da escrita” (SOARES, 2017, p. 345). Desse modo, o professor alfabetizador é desafiado a planejar situações didáticas de maneira que a língua exerça sua função de comunicação e, ao mesmo tempo, realizar atividades que tenham sentido na vida dos educandos. Segundo Ferreiro (2011, p. 11):

O processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende. A criança constrói seu sistema interpretativo, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita.

Assim, o professor precisa conhecer estratégias que possibilitem fazer as devidas intervenções em sala de aula, contribuindo para o processo de alfabetizar letrando. A escola é desafiada a garantir aos educandos um ensino que oportunize a apropriação do sistema de escrita para conseguir fazer uso dessa linguagem nas mais diversas interações sociais. Partindo desse pressuposto, Santos e Albuquerque (2007, p. 98) afirmam que alfabetizar letrando é:

Portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Desse modo, é necessário que o educador não só possibilite ao educando ter condições de aprender a língua escrita através de variados tipos de textos, mas também saber em que momento podem usá-los, contribuindo para a compreensão sobre o sistema de escrita alfabético nos diversos contextos sociais. A elaboração de metodologias que abarquem o aprendizado das letras, sílabas, frases e textos e, ao mesmo tempo, uma compreensão dos sentidos das mais diversas produções textuais é ainda um desafio, e este texto se propõe a fazer essa discussão.

Destarte, o capítulo se estrutura da seguinte maneira: na primeira parte, será apresentada uma discussão conceitual sobre os processos de alfabetização e letramento; na sequência, vamos discutir sobre os caminhos metodológicos percorridos para a elaboração deste capítulo; em seguida, serão mostradas algumas discussões sobre as percepções docentes a respeito da implementação do alfabetizar letrando em seus contextos de atuação; por fim, apresentam-se as considerações finais do estudo.

Através deste capítulo pretendemos trazer reflexões a respeito de uma educação que possibilite aos cidadãos brasileiros se apropriarem da construção de conhecimentos escolares que ampliem sua participação cidadã na sociedade. Para as autoras deste texto, alfabetizar letrando pode viabilizar essa conquista.



### Diálogos sobre o processo de alfabetização articulado ao letramento

Com a expressão “desinvenção da alfabetização”, Magda Soares – no texto “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas (2004a)” – teve a intenção de dar um novo nome à perda da especificidade do processo de alfabetização que vem ocorrendo nas escolas brasileiras, nas últimas décadas. E essa perda contribuiu para o crescimento dos problemas relacionados à leitura e à escrita, pois os métodos considerados mais tradicionais passaram a ser vistos como inadequados, e as opções metodológicas mais “inovadoras” nem sempre estavam presentes na formação inicial e continuada de professores. Outras constatações sobre o uso social da leitura e da escrita vieram tentar desprestigiar os aspectos técnicos do processo de alfabetização, como a relação fonema e grafema, a consciência fonológica, etc. Nessa perspectiva, a autora amplia essa discussão, destacando as especificidades e a importância da indissociabilidade dos processos de alfabetização e letramento no cotidiano escolar ressaltando que:

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade (SOARES, 2004a, p. 11).

Em razão da desvalorização dos aspectos mais técnicos da alfabetização, as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita persistiram e, diante disso, Soares (2004a) vê a necessidade de recriar um novo termo, agora chamado de “reinvenção da alfabetização”. Dessa maneira, defende a especificidade do processo de alfabetização, sem separá-lo do processo de letramento.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004a, p. 14).

Portanto, quando uma criança ou um adulto começam a participar do mundo da escrita, além de usar o código da escrita, farão também, ao mesmo tempo, o uso dessa prática social, ou seja, são processos de natureza diferente, porém, interdependentes. Kleiman afirma que: “o letramento não é alfabetização, mais a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados” (KLEIMAN, 2005, p. 11).

Kleiman (2005) ressalta ainda que o conceito de letramento aparece como uma maneira de descrever o impacto da escrita em todos os âmbitos de atividades, e não somente nas escolas. A autora ressalta que o letramento não é um método, mas é o envolvimento e participação de crianças e adultos em práticas sociais em que se usa a escrita. Na escola, essa participação acontece de diversas formas: atividades de receber e enviar cartas, comentar notícias, recomendar e criticar livros. A autora ainda vai além, quando diz que, o letramento seria também compreender o sentido, numa determinada situação, como ler um texto ou qualquer outro produto cultural escrito.

Em razão de os processos alfabetizadores estarem ligados às práticas letradas, o professor é desafiado a planejar seu trabalho pedagógico contemplando a apropriação do sistema de escrita e o uso efetivo da leitura e da escrita, possibilitando, assim, o alfabetizar letrando. Santos e Albuquerque (2007) propõem algumas atividades que podem auxiliar os



docentes nesse processo. Sugerem, por exemplo, que o professor possa mediar a aprendizagem da escrita lendo e anotando os textos produzidos oralmente pelos alunos, pois é interessante que os aprendizes possam, desde o início do processo de alfabetização, observar suas hipóteses a respeito do sistema alfabético. E, quando essa compreensão não é suficiente para que leiam ou construam textos grandes, os discentes podem ser estimulados a ler textos memorizados, como cantigas, quadrinhas etc.

Sabemos, no entanto, que a problemática que perpassa o aprendizado da leitura e da escrita no Brasil é complexa e advém de várias instâncias culturais, sociais e históricas. Este trabalho se propõe a trazer uma pequena contribuição em torno das discussões sobre essa temática. Nesse sentido, queremos ressaltar a importância de o professor planejar o dia a dia da sala de aula, definindo os principais objetivos do ensino da língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para além de uma demanda pedagógica, mas num compromisso político com a qualidade do processo de alfabetização num país que, cada dia mais e de diversas maneiras, desvaloriza a educação. Coadunamos a ideia de Leal, quando a autora aponta que ensinar a ler e a escrever

É levar os alunos a produzir e a compreender textos e que, para isso, eles precisam apropriar-se do sistema alfabético e de normas ortográficas básicas; desenvolver capacidades de localizar informações em textos e elaborar inferências; estabelecer relações intertextuais; estabelecer relações sintático-semânticas entre partes do texto; organizar sequencialmente informações em um texto, atendendo à finalidade proposta e adequando o texto aos seus destinatários [...] E tudo isso precisa ser abordado ao mesmo tempo, desde a educação infantil (LEAL, 2007, p. 76).

Partindo desse pressuposto, a autora nos mostra a grande responsabilidade do professor alfabetizador, que é a de garantir a qualidade desse ensino desde a educação infantil. Sendo assim, ele precisa buscar alternativas diversificadas e viáveis para que os alunos consigam alcançar as habilidades e competências no processo de aprendizagem da língua escrita. Dessa forma, Leal (2007) defende que é necessário um tempo pedagógico que assegure a agregação de certas habilidades, conhecimentos e atitudes ao ensino da língua. Portanto, essa prática acontece através de atividades de planejar pensando sobre determinadas decisões e valorizando os conhecimentos que os alunos já trazem. Assim, os professores prepararão suas aulas observando as dificuldades dos alunos, promovendo o tempo de maneira organizada e avaliando os resultados atingidos. Mas, para que isso ocorra, é relevante que eles façam registros de suas aulas, analisando o que deu certo e o que não deu, a fim de melhorar as aulas subsequentes. A preparação das aulas, portanto, é de fundamental importância, pois servirá como um processo de formação para que professores adquiram novos conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Compreendemos a complexidade que abarca o processo de educação escolar no Brasil, desde a extinção dos principais programas de formação de alfabetizadores, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). No entanto, o entendimento da importância política do aprendizado da leitura e escrita na vida dos cidadãos ainda nos leva a pensar e a repensar constantemente os processos de alfabetização e letramento, mesmo que, na contemporaneidade, essas reflexões sejam mais desvalorizadas. Seguiremos num movimento de resistência!

### **Caminhos metodológicos**

Para realização deste trabalho, optamos por fazer um estudo de campo em uma escola da rede municipal que atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A instituição está localizada no município de Amargosa (BA). Foram realizadas observações e entrevista com



uma professora, que possui formação em Pedagogia e é pós-graduada em aperfeiçoamento no planejamento da didática e currículo.

O foco da investigação se voltou para o intuito de compreender como acontecem as práticas da docente com o processo de alfabetizar letrando, identificando quais são os usos da leitura e da escrita em sala de aula e os materiais didáticos disponíveis, utilizados para leitura e escrita. Queremos destacar que aulas e respostas da docente traziam repertórios de sua trajetória formativa – o que enseja ressaltar a importância das políticas de formação de professores!

### **As concepções da docente sobre os processos de alfabetizar letrando**

Iniciamos este tópico do texto salientando que a professora pesquisada, ao entrar em contato com os questionamentos sobre alfabetização e letramento, informou que precisaria, antes, estudar sobre os conceitos citados, e só depois poderia falar a respeito deles, pois essas conceituações são complexas e exigiam mais reflexão.

Desse modo, percebe-se que a docente, mesmo trabalhando com classes de alfabetização há muitos anos, sente a necessidade de refletir um pouco mais sobre a teoria da alfabetização e letramento, pois são conceitos amplos e até confundidos, como afirma Soares (2004b, p. 97): “entretanto, provavelmente devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido frequentemente confundidos e até fundidos.”

Dessa forma, na entrevista, perguntamos à professora quais suas concepções sobre os processos de alfabetização e letramento ou do que chamamos de alfabetizar letrando. Sobre isso, ela afirmou:

*Na minha opinião, alfabetizar vai além do saber ler e escrever: inclui o objetivo de favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da língua. É preciso entender o que é a leitura e a escrita. Magda Soares define letramento como o resultado da ação de ensinar a ler e escrever, condição que adquire um grupo social (ENTREVISTA, 2019).*

Desse modo, percebe-se que a docente se expressa de modo compatível com as ideias de Soares (2004c, p. 47), quando a autora afirma que “o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*.” Sendo assim, Soares (2004c) enfatiza que letramento é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Assim, nota-se que a docente possui um conhecimento teórico sobre seu campo de atuação e, levando em consideração os dias de observação em sala de aula, a realização de sua prática é compatível com suas falas conceituais.

Dessa maneira, ao indagar sobre as possibilidades de trabalho na perspectiva, do alfabetizar letrando com os educandos em sua sala de aula, obtivemos a seguinte resposta:

*O objetivo central visa identificar a importância do trabalho pedagógico, voltado para o processo do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Portanto, uma educação de qualidade está diretamente condicionada ao fato de o professor compreender que o seu fazer pedagógico é muito importante e, também, determinante para desenvolver o intelecto dos alunos e, por via de consequência, as dimensões sociais. Temos que rever nossas práticas, buscando alternativas favoráveis para que as crianças superem as dificuldades e avancem na aprendizagem. Então, na minha sala, costumo fazer o grupo produtivo, com atividades de acordo com o nível de escrita da criança, jogos e brincadeiras (ENTREVISTA, 2019).*



Nota-se que a docente valoriza o planejamento de seu trabalho pedagógico, pois busca, através do diagnóstico, saber em que nível de escrita as crianças se encontram, para que, dessa forma, possa fazer as devidas intervenções, utilizando os jogos e as brincadeiras como forma de garantir uma aprendizagem mais prazerosa e motivadora. Albuquerque, Leal e Leite (2005, p. 129-130) afirmam que “através dos jogos ajudamos os alunos não apenas a entender a lógica da nossa escrita e a consolidar o que eles já têm aprendido, como também aprender a lidar com regras e a participar em atividades grupais”.

Dessa maneira, fica perceptível que a docente busca sempre inovar em suas aulas, como foi visto durante as observações que serão abordadas no próximo tópico deste trabalho.

### **Práticas da professora alfabetizadora com o alfabetizar letrando**

Após a análise das observações realizadas na sala da professora, com base na categorização, que consiste em apresentar as práticas da professora alfabetizadora com o alfabetizar letrando, podemos afirmar que as atividades planejadas pela docente referentes à leitura e à escrita contemplavam um ensino pautado na apropriação do sistema de escrita articulado às práticas de letramento. Isso pôde ser observado em algumas situações, como na utilização de diversos gêneros textuais durante as aulas observadas. Inclusive, em uma determinada aula de revisão de português, a professora oportunizou aos aprendizes a participação em um evento de letramento, através de uma demonstração do gênero convite (aniversário, chá de fraldas). Essa estratégia adotada pela professora permitiu que os educandos tivessem o contato com esse tipo de texto, muito utilizado na sociedade. Com a participação dos discentes, pudemos perceber que ela contribuiu para a aprendizagem da turma, ao falar da finalidade do convite e as informações que deve conter nesse gênero de texto.

Maciel e Lúcio (2008, p. 25) mencionam:

Nos últimos anos, com o advento do conceito de letramento, novas orientações para o ensino enfatizam a necessidade de se trabalhar com usos e funções sociais da escrita. Nesse contexto, introduzir diferentes gêneros textuais no processo de ensino, refletindo sobre as relações entre suas características composicionais e suas funções, passa a ser visto como condição para que o aluno tenha acesso às práticas de produção, uso e consumo de textos que circulam em diferentes esferas sociais. As cartas, os bilhetes e os convites são alguns gêneros textuais que têm sido trabalhados com certa frequência no cotidiano escolar dos alunos, desde a entrada na Educação Infantil.

Portanto, diante da demanda da sociedade e das novas propostas para um ensino baseado na visão sociointeracionista, destaca-se a necessidade de o professor preparar seu trabalho em sala de aula a partir de diversos tipos e gêneros de textos, propiciando aos educandos um ensino que lhes assegure o entendimento da função de cada texto, para que possam fazer uso deles de maneira significativa, o que ficou bem evidente nas aulas da professora observada.

Nota-se que, em sua prática, a docente, em todos os dias observados, fez uso de atividades que contemplavam a apropriação do sistema de escrita alfabética por meio do alfabetizar letrando e que propiciavam a aprendizagem por meio desses dois processos. Em um dos momentos de observação, a docente promoveu atividades de desenvolvimento da consciência fonológica dos educandos, dentre as quais destacamos a utilização da letra da



música da “Dona Aranha”<sup>11</sup>, que já faz parte do contexto infantil, facilitando, assim, a compreensão do texto por parte dos educandos. Ela pediu que as crianças analisassem a palavra *aranha* para identificar a quantidade de sílabas e de letras. Também pediu que acrescentassem um outro “r” na palavra *aranha* e observassem que outra palavra seria formada. Eles perceberam que se formou uma nova palavra, *arranha*. Explorando um pouco mais, a professora questionou se *aranha* rimava com *arranha* e se “r” e “rr” tinham o mesmo som.

Dessa forma, constata-se que a prática da docente está ligada diretamente à valorização de um ensino no nível da palavra, ou seja, o aprendiz foi conduzido a entender que a escrita representa uma pauta sonora.

Como menciona Albuquerque (2007, p. 20):

É preciso o desenvolvimento de um ensino no nível da palavra, que leve o aluno a perceber que a escrita representa (nota no papel) é sua pauta sonora, e não o seu significado, e que o faz através da relação fonema/grafema. Assim, é imprescindível que, diariamente, em turmas de alfabetização em que os alunos estão se apropriando do sistema de escrita, a professora realize atividades com palavras que envolvam, entre outras coisas: uma reflexão sobre suas propriedades: quantidade de letras e sílabas, ordem e posição das letras; a comparação entre palavras quanto à quantidade de letras e sílabas e a presença de letras e sílabas iguais; a exploração de rimas e aliteração (palavras que possuem o mesmo som em distintas posições (inicial e final), por exemplo).

Desse modo, o trabalho do professor alfabetizador deve propiciar um ensino que permita aos aprendizes entender que a escrita é um sistema de representação alfabética da realidade. Sendo assim, é relevante que o docente proporcione atividades de reflexão sobre a palavra, de maneira que o educando perceba a quantidade de letras e sílabas suficientes para formar uma palavra, ou também localizar a posição de cada sílaba. Além de observar que a troca de uma letra muda a palavra.

Diante do exposto, percebe-se o empenho da professora em trabalhar atividades que envolvessem a apropriação do sistema de escrita de modo articulado às práticas de letramento.

Santos e Albuquerque (2007, p. 95-96) ressaltam que alfabetizar letrando propicia:

Levar os alunos a apropriarem-se do sistema alfabético ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma competente e autônoma, tendo como referência práticas autênticas de uso dos diversos tipos de material escrito presentes na sociedade.

Portanto, alfabetizar letrando é fazer com que os educandos, além de adquirirem habilidades de ler e escrever, possam fazer uso da leitura e da escrita em diversas situações de interação na sociedade.

Em outra atividade planejada pela alfabetizadora, ela distribuiu diversos gêneros textuais – canções, receitas, quadrinha, convite, anúncio, lista de compras, curiosidades, adivinha, história em quadrinhos, etc. Para essa atividade de leitura, a docente utilizou materiais confeccionados a partir de recortes de livros e colou em pedaços de papel duplex. Na atividade de leitura, a professora chamou as crianças de acordo com os grupos que já liam com fluência e os que ainda não conseguiam ler.

Nessa atividade de Língua Portuguesa, a professora trabalhou com o eixo da prática da leitura, pois, ao adotar essa metodologia, permitiu que seus educandos desenvolvessem

<sup>11</sup> Letra e música disponível em: <<https://www.ouvirmusica.com.br/bob-zoom/a-dona-aranha/>>. Acesso em: 11 nov. 2021.



habilidades de participação ativa nas práticas sociais letradas, através do contato com os diversos gêneros textuais. Sobre isso, Val (2006, p. 21) afirma:

A leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas se insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido. Abrange, pois, desde capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização “*stricto sensu*” até capacidades que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas que contribuem para o seu letramento. [...]. Saber reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais favorece bastante o trabalho de compreensão, porque orienta, adequadamente as expectativas do leitor diante do texto. O professor contribui para isso quando propõe, antes da leitura, perguntas que suscitam a elaboração de hipóteses interpretativas, que serão verificadas (confirmadas ou não) durante e depois da leitura: “de que assunto trata esse texto”, “é uma história?”, “é uma notícia?”. “é triste?”, “é engraçado?”, “o que vai acontecer?”. Até o leitor iniciante pode tentar adivinhar o que o texto diz, pela suposição de que alguma coisa está escrita, pelo conhecimento do seu suporte (livro de história, jornal, revista, folheto, quadro de avisos etc.) e de seu gênero, pelo conhecimento de suas funções (informar, divertir etc.), pelo título, pelas ilustrações.

Assim, mesmo a leitura possuindo essa especificidade do individual, ela é uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades externadas pelos alunos. A partir do momento em que o aprendiz realiza uma determinada leitura, os escritos que leu vão instigar suas próximas escolhas de leitura. Sendo assim, o professor, na sala de aula, tem o papel de estimular o gosto pela leitura, de modo que o educando possa perceber que esse ato de ler pode ser também uma diversão. É importante, mesmo para a criança que ainda não saiba ler, o contato com diversos textos, mesmo que seja para só folhear ou até mesmo tentar ampliar as práticas de leitura através das ilustrações. Essa estratégia ficou evidente nas aulas da professora.

Em todas as aulas observadas, foi notório o cuidado e a valorização, por parte da docente, em selecionar cantigas de roda, com valorização da cultura infantil, dentre as quais, destacamos: Caranguejo, Indiozinhos, Cai Cai Balão, Capelinha de Melão<sup>12</sup>. A professora utilizava essas cantigas de maneira bastante criativa, através da dança e até dramatizando a canção com as crianças, como pude observar nas aulas, em que ela utilizou um véu para cantar a canção do “Sapo Cururu<sup>13</sup>”.

Sobre esse recurso, Frade e Ceris destacam que:

Ainda no campo do desenvolvimento da oralidade, no processo inicial da alfabetização, é significativo um trabalho que muitas escolas têm realizado, relativo ao resgate de textos da tradição oral, como parlendas, trava-línguas, trovas, canções de roda, etc. A presença desses textos na sala de aula é fundamental para que não se perca essa cultura tão rica, muito presente no universo infantil. É possível utilizá-los para desenvolver a fluência, o desembaraço e a expressividade, em apresentações declamadas ou cantadas, individuais ou coletivas (2005, p. 32).

Sendo assim, é de fundamental importância que o alfabetizador, ao escolher gêneros para trabalhar a oralidade, possa dar preferência aos da tradição oral, como parlendas, trava-

<sup>12</sup> Todas essas letras e músicas estão disponíveis no site: <<https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/>>. Acessado em: 11/11/2021.

<sup>13</sup> Letra e música disponível em: <<https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/984008/>>. Acesso em: 11 nov. 2021.



línguas e cantigas de roda, pois prestigiará os escritos que fazem parte da cultura infantil, além de contribuir para que os educandos se desenvolvam em diversas habilidades.

Pudemos perceber, desse modo, que a observação das aulas foi importante na pesquisa de campo, uma vez que possibilitou maior contato e clareza a respeito de tudo que é trabalhado e apresentado em sala de aula, considerando os saberes que os educandos já trazem e a prática pedagógica da professora, expressa em suas metodologias, permitindo, assim, inúmeras reflexões e conhecimentos em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

### **Percepções da docente sobre o alfabetizar letrando para além da sala de aula**

Assim, para atender ao propósito deste estudo, foi perguntado à docente quais as suas percepções sobre as possibilidades de trabalho pedagógico com o alfabetizar letrando, para além da sua sala de aula e desta escola. Obtivemos a seguinte resposta:

*As possibilidades de trabalho pedagógico nos dão a certeza que esse trabalho não se esgota somente na alfabetização, se prolonga por uma vida. A escola precisa oferecer um ambiente alfabetizador onde o contexto da leitura e escrita seja intencionalmente organizado em torno de oportunidades de interação com práticas de letramento, permitindo o contato com materiais diversos, diferentes gêneros textuais, alfabeto móvel, sílabas móveis, leitura de imagens, fichas de letras... (ENTREVISTA, 2019).*

A docente reafirma a importância de se planejar o ensino de alfabetização na perspectiva de letramento, pois o conhecimento adquirido nessa fase de alfabetização é imprescindível para o crescimento do educando. Nesse viés, o educando terá condições de interagir com diversos textos na escola e fora dela. Maciel e Lúcio (2008, p. 31) afirmam:

Conduzir o trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento, mais do que uma decisão individual, é uma opção política, uma vez que estamos inseridos num contexto social e cultural em que aprender a ler e escrever é mais do que o simples domínio de uma tecnologia.

Desta maneira, verifica-se que as aulas da professora buscam inserir os seus educandos nas práticas letradas a partir de diversos escritos, pois a docente entende que ela exerce um grande papel na vida de seus alunos.

### **Considerações finais**

Através da realização deste capítulo, conseguimos compreender diversas reflexões a respeito da alfabetização e do letramento, pois são processos complexos e diferentes, mas inseparáveis na construção do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Sendo assim, é relevante que o alfabetizador conheça as especificidades de cada conceito, de modo que seu trabalho pedagógico valorize a concepção do alfabetizar letrando, pois vivemos em uma sociedade em que o contexto social e cultural, exige, a todo momento, a utilização da linguagem escrita como forma de interação social.

Dessa maneira, o professor precisa criar situações didáticas que contemplem a apropriação do sistema de escrita e, ao mesmo tempo, possibilitem que seus alunos construam o entendimento sobre esse instrumento social que é a escrita, possibilitando o alcance de habilidades que lhes permitirão desenvolver o uso da leitura e da escrita em diversas situações da vida cotidiana.

Assim, o presente trabalho alcançou os objetivos que estavam propostos, pois foi constatado, por meio da prática pedagógica adotada pela professora, o compromisso de



alfabetizar e letrar seus educandos, o que lhes oportuniza um contato com diversos tipos de textos que circulam na escola e fora dela. Do nosso ponto de vista, a docente contribuiu para que os educandos compreendessem como funciona o sistema de escrita alfabético. Destaca-se, assim, a relevância das atividades de formação continuada para que os professores ressignifiquem as suas práticas cotidianamente.

Ressaltamos, no entanto, que, de acordo com dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF, 2018), o percentual de brasileiros considerados plenamente alfabetizados é de 12%. Sendo assim, estudos como o proposto neste trabalho são relevantes na sociedade contemporânea, no intuito de se pensar e repensar sobre a temática aqui apresentada. A plena aquisição das habilidades de leitura e escrita ainda não foi alcançada em nosso país, o que ainda instiga e inquieta pesquisadores e docentes.

Portanto, pesquisas nessa área são sempre pertinentes, pois formar cidadãos letrados é um processo de múltiplas facetas, que exige um posicionamento político do educador, até o conhecimento histórico de nossa formação enquanto sociedade, e até o repensar constante sobre as políticas públicas voltadas para a educação.

Este estudo pretende ser uma semente que contribua para a discussão sobre o processo de alfabetizar letrando nos contextos em que essa discussão se insere.

## Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando Alfabetização e Letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007, p.11-21.

BRASIL. PNAIC (2018). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Secretaria de Estado de Educação. Brasil: MEC, 2018. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>>. Acesso em: 29 nov. 2019.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, Silva, Ceris Salete Ribas da. Organização da Alfabetização em Função dos Conteúdos a Serem Ensinaados e das Capacidades a Serem Atingidas pelos Alunos. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; SILVA, Ceris Salete Ribas da (Orgs.). **A Organização do Trabalho de Alfabetização na Escola e na Sala de Aula**: caderno do professor. Belo Horizonte: FAE/UFMG: Ceale, 2005, p. 31-46.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)**: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. 2018. Disponível em: <[https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-ResuItados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-ResuItados-Preliminares_v08Ago2018.pdf)> Acesso em: 20 nov. 2021.

LEAL, Telma Ferraz. Organização do Trabalho Escolar e Letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo horizonte: Editora Autêntica, 2007, p.73-93.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Albuquerque; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando). In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma



Ferraz (Org.) **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, p. 111- 131.

KLEIMAN, Angela B. **Precisa Ensinar o Letramento Não Basta Ensinar a Ler e a Escrever**. Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL). Ministério da Educação. Unicamp, 2005.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os Conceitos de Alfabetização e os Desafios da Articulação entre Teoria e Prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lucia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. (Org.). **Alfabetização e Letramento na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, Ceale, 2008, p. 13-33.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar Letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007. p. 95-109.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. In: **Pátio – Revista Pedagógica**, 29 de fevereiro de 2004b, Artmed Editora, p. 96-100. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação (25)**, Abr 2004a, p. 5-17. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004c.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (Org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 18-23.



## LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA: DIÁLOGOS SOBRE A FRUIÇÃO E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Edleusa Ferreira da Silva  
Erica Bastos da Silva

“O processo de leitura possibilita essa operação maravilhosa que é o encontro do que está dentro do livro com o que está guardado na nossa cabeça.”

Ruth Rocha

### Introdução

Promover o interesse pela leitura e o hábito de ler é uma tarefa que deve ser iniciada desde a mais tenra idade, especialmente no ambiente escolar, uma vez que esse espaço se constitui como promotor de saberes histórico, social e culturalmente construídos. Nesse sentido, a literatura, como uma manifestação artística de conhecimentos, permite o acesso a culturas e instiga a imaginação e o desejo por novas aventuras. Assim, pode-se abrir o espaço para despertar o gosto de ler e promover o hábito de leitura.

Tendo por premissa essas considerações, a escolha do tema para escrever este texto ocorreu após reflexões acerca da aquisição de leitura pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, por se tratar da etapa da educação em que o discente se alfabetiza. Assim, através da literatura, o professor pode promover a fruição artística e a formação multifacetada de leitores. Nas histórias literárias, são trabalhados valores, paradoxos humanos, dores, alegrias, sentimentos que nos humanizam, sendo que “a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 191). Dessa forma, a compreensão do potencial formativo da arte literária pode propiciar uma educação mais integral e mais cidadã.

Assim, quando o professor faz do momento da leitura literária uma prática diária, ele possibilita ao educando a oportunidade de se expressar, e a convivência com a leitura adentra, aos poucos, o cotidiano escolar. Dessa forma, o estímulo à leitura, que começa na educação infantil com as contações de histórias e o manuseio dos livros, se estende e se consolida no período da alfabetização permeado por obras literárias. Nesse sentido, este trabalho busca apresentar a compreensão de como o uso da literatura infantil contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a fruição artística e a formação de leitores. Barros (2013) nos fala sobre as potencialidades da literatura:

A Literatura Infantil é arte e como tal deve ser apreciada e corresponder às expectativas do leitor, nesse caso da criança. Dessa forma ela pode saciar seu apetite pelo belo e pelos anseios da imaginação infantil. É através da literatura que a criança desperta uma nova relação com diferentes sentimentos e visões de mundo, adequando, assim, condições para o desenvolvimento intelectual e a formação de princípios individuais para medir e codificar os próprios sentimentos e ações (BARROS, 2013, p. 20).

Nessa perspectiva, acreditamos que a literatura pode formar o cidadão para uma melhor compreensão do mundo e de si mesmo. Maciel (2010) afirma que o papel do professor e de outros mediadores da leitura é de grande importância, pois eles podem organizar o tempo e selecionar os gêneros a serem trabalhados. Portanto, a escola tem o papel de tornar a leitura como atividade intrínseca às práticas pedagógicas cotidianas, compreendendo-a como imprescindível não apenas na escola, mas na vida cotidiana.

Nessa perspectiva, destacamos a importância de o professor alfabetizador promover, em seu cotidiano, práticas de leitura dos mais variados gêneros. Maciel (2010, p.12) nos diz



que “O professor não deve apenas ser mediador de leitura, deve ser leitor, deve ser visto lendo, o que motivará seus alunos.” Destacamos, assim, a importância da formação inicial e continuada e de planejamentos focados na construção de comportamentos leitores (LERNER, 2002). Na escola, isso pode se materializar em atividades de visita à biblioteca, na construção de uma rotina de leitura e na recontação de histórias, entre outras possibilidades.

Assim, queremos dialogar sobre um conceito de leitura ampla, a qual permite aos estudantes aprenderem pelo viés da literatura. A aprendizagem aqui posta não se restringe à codificação ou decodificação de palavras ou frases, mas se realiza num amplo diálogo entre o texto lido e os sentidos polissêmicos que lhe são atribuídos pelo leitor.

Desse modo, podemos salientar que o professor poderá estimular a leitura através de textos literários, para que os sujeitos leiam pelo prazer de ler, e, nesse exercício, se apropriem dos múltiplos usos da linguagem escrita.

Assim, espera-se que este texto possa promover algumas reflexões sobre possíveis usos da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental a partir do diálogo com docentes que atuam nessa etapa da educação básica.

### **Literatura infantil: interseções entre a fruição literária e o desenvolvimento da competência leitora**

Proporcionar ao discente a oportunidade para vivenciar a fruição deve ser um dos focos principais no processo de formação de leitores de literatura na escola básica, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Geraldi (2011) defende a leitura prazerosa, desvinculada da ficha de leitura, do fardo de ler com o objetivo de interpretar para o professor. Soares reforça esta ideia ao nos dizer:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (SOARES, 2008, p. 33).

Assim, entende-se que a leitura de uma obra literária também pode estar associada ao prazer de ler, a escapar por alguns momentos do cotidiano, que nem sempre é agradável. No entanto, sabemos que há uma gama de cobranças aos professores para que os discentes aprendam especificamente algum conteúdo dentro de um campo mais pragmático.

Pensando mais especificamente na leitura no âmbito escolar, Soares (2013) afirma que a escola é a instituição responsável pela alfabetização dos indivíduos, e é a ela que a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de cidadãos. Dessa forma, Geraldi (2011) afirma que o prazer é o ponto de partida para o sucesso na formação de incentivo à leitura e formação de leitores. No entanto, Silva (2011) aborda como os profissionais da educação básica estão sendo desestimulados perante as demandas do dia a dia, afirmando ainda que “como esses profissionais, de modo geral, estão há anos impedidos de ler, por falta de tempo, incentivo, dinheiro, etc., a sua relação vai se pautar pelos autores com quem tiveram a chance de conviver um dia, no passado” (SILVA, 2011, p. 85).

Percebemos, assim, que os desafios são muitos no que se refere à formação de leitores, desde o pouco manuseio de material de leitura em algumas escolas, até os problemas de alfabetização. Vemos também que ainda há um alto índice dos leitores que não conseguem interpretar os textos que leem, e chegamos ao ponto em que alguns professores, muitas vezes, não conseguem ler os textos de que necessitam ou gostariam por múltiplos motivos.



Diante desses desafios, destacamos que as práticas de leitura na sala de aula podem ser realizadas considerando-se os diversos tipos de suportes e gêneros textuais: “literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horário, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas [...]” (SOARES, 2010, p. 69).

De acordo com os autores Soares (2008) e Geraldi (2011), o ensino da literatura não deveria estar relacionado apenas ao ensino de gramática. Assim, compreendemos a literatura infantil como conteúdo imprescindível para a formação dos estudantes da educação básica. Nesse sentido, a literatura deveria estar no centro de nossas preocupações pedagógicas inserida num cotidiano escolar que compreenda contextos reais e ficcionais. Retomamos, aqui, o conceito de leitura como fruição. Nesse sentido, Geraldi (2011, p. 97-98) afirma:

Com “leitura – fruição de texto” estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle de resultado.

Percebe-se, nessa afirmação do autor, que precisamos recuperar e trazer para o ambiente escolar o que foi excluído, o prazer que é o ponto básico para o processo de incentivo à leitura, também que é necessário a reabilitação para nossas vivências leitoras. Ao ter a fruição como ponto de partida, o leitor em formação pode se interessar por outros textos que revelem diferentes modos de sentir e estar no mundo, potencializando assim um diálogo sobre o respeito às diversidades.

Ao apresentar o papel da escola na constituição de sujeitos leitores de literatura, não queremos minimizar algumas problemáticas que perpassam por esse papel, tais como a precariedade de materiais de leitura literária em algumas unidades escolares, a formação inadequada de professores dos anos iniciais para o trabalho com a literatura, a falta de acesso dos alunos a livros de literatura fora do espaço escolar, entre outras questões. A pesquisa que resultou neste capítulo teve como intuito compreender como, mesmo diante das limitações apresentadas, as docentes conseguem trabalhar com a literatura, despertando nos discentes interesses em realizar diferentes leituras.

No próximo tópico, apresentaremos os caminhos percorridos para a construção do trabalho.

### **Percursos metodológicos da pesquisa**

Este estudo teve uma abordagem qualitativa e pretende trazer algumas reflexões sobre os usos da literatura infantil na escola a partir do diálogo construído com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, pretendemos compreender como os textos literários são utilizados em sala de aula e perceber de que maneira a literatura infantil contribui na formação leitora, considerando também a fruição. O estudo de campo foi realizado no ano de 2019 e contemplou três professoras que atuam no ciclo de alfabetização.

Escolher os participantes da pesquisa é um momento essencial para a exploração do objeto de estudo, e, por isso, é imprescindível identificar pessoas que possuam um vínculo direto com a realidade a ser pesquisada. Desse modo, foram escolhidas três professoras que trabalham na rede regular de ensino, sendo uma da rede privada e duas da pública da cidade de Amargosa (BA). A pesquisa foi realizada em redes distintas, com diferentes séries, na tentativa de entender o trabalho feito com a literatura em diferentes contextos. Nesse sentido, a partir dos diálogos e comentários tecidos durante a entrevista, foi possível trilhar caminhos para encontrar as respostas para os objetivos apresentados no presente trabalho. Assim sendo,



as informações obtidas com as professoras foram de suma importância para percebermos, com mais detalhe, como vem sendo realizado o ensino da literatura nas escolas.

No que se refere à participação das professoras no desenvolvimento das entrevistas, é importante destacar que, para preservar a identidade das participantes do presente estudo, foram utilizados nomes de autoras da literatura infantil: Tatiana Belinky, para a professora do 1º ano; Ana Maria Machado, para a professora do 2º ano; e Ruth Rocha, nome atribuído à professora do 3º ano. Escolhemos essas autoras por sua relevância na feitura de livros infantis, bem como pelo nosso gosto pessoal por seus livros. Assim, nas análises, as professoras aparecerão com esses nomes.

### A formação de leitores a partir da literatura: o que dizem as professoras?

Neste tópico do trabalho, apresentaremos as discussões realizadas a partir dos temas que emergiram na consolidação deste capítulo. Vamos a eles.

#### Usos da literatura em sala de aula

Para iniciar nossa reflexão, podemos dizer que existem várias maneiras de se estudar o tema proposto. Assim, destacaremos as falas das professoras pesquisadas com o intuito de melhor conhecer o modo como está sendo trabalhada a literatura nas salas de aulas abarcadas por este capítulo e as percepções delas sobre o trabalho realizado.

Como sabemos, a leitura tem como principal objetivo formar o leitor para atuar no mundo como sujeito crítico, conhecedor e transformador da realidade. Para tanto, é necessário conceber, conforme Lerner (2002, p. 75), que “o essencial é outra coisa: fazer da escola um ambiente propício para a leitura é abrir para todas as portas dos mundos possíveis, é inaugurar um caminho que todos possam percorrer para chegar a ser cidadãos da cultura escrita”. Assim, cabe à escola criar situações de uso efetivo da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, destacamos uma fala da professora Tatiana Belinky sobre a importância da literatura no seu cotidiano.

*Oh... Eu, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, acho importante utilizar a literatura... Bom... Utilizo a literatura através da leitura de paradidáticos, livros infantis, fantoches e textos criados e elaborados. Às vezes faço dramatização contando as histórias, porque assim prendo a atenção das crianças, porque se eu ler, né, e não interpretar, o aluno, a criança não desperta a curiosidade e, assim, ele não presta atenção no que está sendo lido (ENTREVISTA, 2019).*

Foi possível perceber que é essencial utilizar os mais variados materiais de leitura para propiciar esse aprendizado. A docente destaca a importância da dramatização e da interpretação para despertar a curiosidade dos estudantes. Destacamos, no entanto, a diferença entre livros paradidáticos e livros de literatura. Enquanto os primeiros trazem uma complementação a um conteúdo que será abordado; o segundo, por si só, já é um conteúdo que propicia a formação humana de leitores por meio do universo ficcional.

A professora Ana Maria Machado nos fala de sua prática em sala de aula utilizando a literatura:

*Eu utilizo a literatura na minha turma em diversas formas, contando histórias para as crianças nos livros infantis, e oportunizo também às crianças **terem contato com os livros de literatura**. Seleciono livros de acordo com a idade das crianças, né... Uso fantoches para as crianças se sentirem mais aguçadas em apreciar a história; compartilho com as crianças diariamente leituras de vários gêneros textuais para que elas possam se comunicar com o meio social através de leituras diversificadas (ENTREVISTA, 2019, **grifo nosso**).*



Notamos que a docente ressalta a importância de as crianças terem contato com os livros. Essa é uma situação bem importante, que desejamos ressaltar: o princípio básico na formação de leitores é o acesso a materiais de leitura. Os livros selecionados pelos professores devem fazer parte do repertório de leitura desses estudantes. Cosson (2014) nos diz que o professor é o principal intermediário entre o livro e o aluno: “Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos.” (p. 32) Desse modo, enxergar a beleza dos textos que trabalhamos, fazer indicações de leituras, ampliar as possibilidades de enxergar o mundo pelo viés literário é também elemento constituinte da formação humana, sobre a qual a escola precisa atentar.

Assim, de acordo com o que foi dito pela professora, Forteski, Oliveira e Valério (2011, p. 123) destacam:

O material de leitura deve ser muito bem selecionado, obedecendo a uma sequência de acordo com a faixa etária, o gosto, a preferência do aluno e o seu desenvolvimento mental. As variedades linguísticas devem estar ao alcance dos leitores; assim, a leitura dos livros proporciona o encontro do autor com o leitor. O professor deve orientar o aluno a ler todo tipo de livro: literatura, jornais, revistas e todo material encontrado em situações reais de comunicação: cartazes, publicidade, indicadores de ônibus e outros.

Nesse sentido, queremos destacar aqui alguns comportamentos leitores apresentados por Lerner (2002, p. 62-63), como, por exemplo: antecipar o que vem em sequência dentro de um texto; reler um fragmento anterior para verificar o que se compreendeu; quando se detecta uma incongruência, saltar o que não se entende ou não interessa e avançar para compreender melhor; identificar-se com o autor ou distanciar-se dele assumindo uma posição crítica; adequar a modalidade de leitura – exploratória ou exaustiva, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada – aos propósitos que se perseguem e ao texto que se está lendo, dentre outros. O desenvolvimento dessas habilidades depende fundamentalmente de uma mediação pedagógica que compreenda a riqueza do processo de formação de leitores.

Sobre o uso da literatura em sala de aula, Abramovich (1997, p. 17) completa a importância que a contação de histórias traz para a criança:

É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram [...]). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos-dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo) [...] É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança) [...] e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas [...].

Conseguimos perceber assim, pelas afirmações da autora, o papel multifacetado que a leitura literária possui na formação de leitores. Nessa perspectiva, a professora Ruth Rocha nos diz o seguinte:

*Criança que lê desde pequena, tem sua fantasia mais dispersa. Cabe a nós, professores, incentivar a leitura, pois [...] existem várias maneiras de contar histórias, e o mais essencial é que você goste da história que você está contando e acredita nela. Qualquer que seja a prática de leitura, você tem que estar íntimo dela. Quando o aluno lê, viaja numa história, então ele conhece culturas, ele conhece emoções, ele participa daquela situação, se sente na situação do personagem. Quanto de nós, ao lermos uma história, conhecemos lugares que nós nunca fomos... É por isso que dizemos que a leitura é uma viagem sem sair do lugar.*



*Então, pense nas possibilidades de aprendizagem quando você viaja né [...] a leitura não é só o processo de decodificação: é um processo inteiro de aprendizagem. É muito importante perceber o quanto a vivência da criança associada à leitura dos livros da literatura amplia o conhecimento e o saber dessa pessoa, criança, jovem ou adulto. Essa importância tão grande, que ajuda ele a se relacionar com o mundo e, assim, ele acaba criando o hábito e o gosto pela leitura (ENTREVISTA, 2019).*

Percebemos, assim, muitas das potencialidades da Literatura. Todorov (2009, p. 24) nos diz que ela pode muito: “Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo”. Sendo assim, é imprescindível o trabalho com as obras literárias nos contextos escolares, mais especificamente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando estão se formando os comportamentos leitores dos alunos, para ampliar, assim, seus conhecimentos sobre o mundo em que vive, sobre si mesmo e sobre um universo ainda desconhecido, seja ele real ou fabuloso.

A professora Tatiana Belinky também ressalta a importância da literatura no desenvolvimento da leitura. Assim, ela afirma:

*No meu ponto de vista, a leitura literária desperta a curiosidade e a descobertas de ideias e palavras. Com isso, o indivíduo, quando cria o hábito de ler, passa a ter um desenvolvimento em várias partes do seu psíquico e a cada momento busca fazer da leitura seu alicerce [...]. Desenvolve ideias, né? Conhece novas palavras, desperta sua curiosidade, para encontrar sempre a resposta dos atos propostos. A leitura favorece a autoestima no desenvolvimento das suas capacidades, sentindo-se realizado para várias situações e, com o gosto e o hábito de ler, vai descobrindo o mundo à sua volta (ENTREVISTA, 2019).*

Diante das respostas obtidas e fazendo a análise delas, foi possível perceber que as professoras Tatiana Belinky, Ana Maria Machado e Ruth Rocha realizam, em comum, práticas com uso da literatura em sala de aula, para promover a aprendizagem da leitura. Além disso, parecem fazer uso de atividades lúdicas em suas práticas leitoras.

A partir de tudo que foi discutido ao longo deste trabalho, é possível inferir que a formação do discente sobre a leitura literária perpassa não apenas pela técnica de aprendizado do sistema de escrita, mas também por uma formação humana, o que, do nosso ponto de vista, é essencial na trajetória escolar.

Com isso, faz-se necessário desenvolver práticas pedagógicas que levem em consideração o uso da literatura como recurso formativo, e não apenas como uma atividade complementar. Diante disso, fica evidente que a leitura literária não pode ser entendida como uma atividade mecânica, utilizada somente com a intenção de aprender a ler decifrando o código da escrita, pois ela contribui para a formação social e cultural dos estudantes.

Nessa perspectiva, no próximo tópico, será abordada a contribuição da literatura para o despertar do gosto pela leitura.

### **A contribuição da literatura para a construção do gosto pela leitura**

Esta subseção visa a discutir a importância da literatura infantil para a construção do gosto pela leitura das crianças. Abramovich nos diz que, através de uma história,

*[...] se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica [...]. É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (1997, p. 17).*

A afirmação da autora se relaciona com a fala da professora Ruth Rocha, que destaca:



*[...] quando o aluno lê viaja numa história, então ele conhece culturas, ele conhece emoções, ele participa daquela situação, se sente na situação do personagem. Quantos de nós ao lermos uma história conhecemos lugares que nós nunca fomos?" (ENTREVISTA, 2019).*

Nesse sentido, percebemos que, ao despertar o interesse das crianças pelos livros infantis, podemos ampliar os diversos modos de ler o mundo e de aprender sobre os mais variados assuntos. Sobre isso, Costa (2008, p. 67) afirma que:

O ideal da Literatura Infantil é fazer com que as crianças unam o entretenimento e a instrução ao prazer da leitura. Portanto, a literatura vem educar a sensibilidade, reunindo beleza das palavras e imagens. A criança pode desenvolver as suas capacidades de emoção, admiração, compreensão do ser humano e do mundo, entendimento dos problemas alheios e dos seus próprios; enriquecendo, principalmente, as experiências escolares, cidadãs e pessoais.

E a professora Ruth Rocha nos diz o seguinte

*É muito importante perceber o quanto a vivência da criança, associada à leitura dos livros da literatura, amplia o conhecimento e o saber dessa pessoa, criança, jovem ou adulto. Essa importância é tão grande que ajuda ele a se relacionar com o mundo e, assim, ele acaba criando o hábito e o gosto pela leitura (ENTREVISTA, 2019).*

Nessa perspectiva Faria (2004) enfatiza:

Já o texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão além do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informações sobre diferentes temas históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias etc. (FARIA, 2004, p. 12).

Conforme é destacado por Faria (2004), Costa (2008), Abramovich (1997) e nas falas das professoras, podemos perceber que, através das práticas pedagógicas, as mediações de aprendizagem e o acesso a materiais de leitura podem promover um amplo aprendizado pelo viés da arte literária. Ressaltamos, mais uma vez, a importância da formação do docente, para que ele disponha de um repertório de leituras nos mais variados gêneros e possa utilizar múltiplos recursos na consolidação dessas aprendizagens. Portanto, preparar o ambiente é fundamental para o sucesso do estímulo à leitura. Acredita-se que os cantinhos de leitura disponibilizados na sala de aula e as bibliotecas escolares contribuem muito para se estabelecer esse contato dos alunos com os livros literários.

A respeito disso, a professora Ana Maria Machado, salienta:

*A leitura literária contribui de forma significativa, desenvolve nas crianças o gosto de ler, pois é através da leitura literária que as crianças começam a ter o contato com os livros, desenvolvem o imaginário, a oralidade e o intelectual (ENTREVISTA, 2019).*

Diante do exposto, foi possível identificar caminhos para o uso da literatura na sala de aula, respeitando-se as características individuais e auxiliando os estudantes no processo de múltiplas aprendizagens. O texto literário provoca as mais variadas percepções, e, principalmente, o prazer em ouvir uma bela história, o que nos faz, por alguns momentos, viajar num mundo imaginário, mágico, maravilhoso, fantástico, onde tudo pode ser possível,



nos permitindo a dose de fabulação necessária a todo ser humano. No que se refere à atuação dos professores, a formação inicial e a continuada precisam atentar para as possibilidades de preparação desses profissionais para o trabalho com as múltiplas formas de ensinar a ler.

A partir daí, apresentaremos o próximo tópico enfatizando a importância da literatura para a construção de competências leitoras.

### **A contribuição da literatura infantil para a formação de leitores**

O trabalho com literatura, além de ser um processo prazeroso, pode contribuir para a formação de um sujeito pensante, autônomo, sensível e crítico, contribuindo no desenvolvimento integral das crianças.

Como sabemos, os textos literários provocam reflexões de natureza cognitiva e afetiva, permitindo ao leitor a entrada em um mundo desconhecido, porém estimulante, o que desenvolve o imaginário, e desperta a curiosidade, considerando, dessa forma, a leitura como uma forma de se perceber o mundo e a realidade que o cerca. A literatura permite a formação de sujeitos capazes de entender a realidade social, atuar sobre ela e transformá-la.

Nesse sentido, a professora Ana Maria Machado salienta que a literatura contribui para o desenvolvimento das competências leitoras nos discentes:

*A literatura infantil conduz a criança ao desenvolvimento intelectual de sua personalidade e, no decorrer do tempo, aumenta a capacidade crítica da criança. Ouvir e ler histórias que fazem parte da literatura infantil tem uma importância que vai além do prazer. É através do ato de ler que a criança pode conhecer coisas novas, para que seja iniciada a construção da linguagem, da oralidade, de ideias, valores e sentimentos, os quais ajudarão na formação pessoal, ampliando o vocabulário e adquirindo conhecimento, mas, principalmente, exercitando o imaginário (ENTREVISTA, 2019).*

Conforme destacou a professora Ana Maria Machado, além de ser fundamental para o processo de alfabetização, é de suma importância que se construa o hábito de leitura desde os anos iniciais. É nesse sentido que Lajolo (2000, p. 106) tece o seguinte comentário:

*É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar; o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.*

Sendo assim, a professora Tatiana Belinky acredita que a literatura contribui na formação de leitores capazes de se tornarem seres pensantes, formadores de ideias. A docente ressalta ainda:

*Entendo que, quando o discente lê a literatura infantil, passa a usar seu imaginário, tentando sempre buscar a resposta de imediato. Com isso, o seu desenvolvimento na construção das ideias contribui, para várias capacidades, ele passa a desenvolver atenção, memorização, percepções visuais, auditivas, arte, linguagem. Amplia todo seu campo de possibilidades de opiniões, ideias e interação, sendo de forma prazerosa a interação com o grupo. Tornando-se um ser pensante e formador das ideias no seu contexto diário, vai desejando ler para imaginar e formar suas ideias, desenvolvendo, a cada momento, as suas competências (ENTREVISTA, 2019).*

Nesse sentido, a literatura se torna algo fundamental para a:



[...] formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

Conforme o que foi dito pela professora Tatiana Belinky e o que destaca Oliveira (2010), é importante que se trabalhe com a literatura, entendendo que é através da escola que ela tem papel primordial no processo de alfabetização. Em se tratando da sociedade brasileira, a escola e, por consequência, os professores são os principais responsáveis pela mediação da leitura literária na sociedade brasileira. Assim, tornam-se necessárias discussões sobre a disponibilidade de textos literários de qualidade, que garantam o acesso de crianças a diversos enredos e autores.

Dentro dessa discussão a professora Ruth Rocha destaca, com sua experiência:

*Bem! A literatura contribui, no meu ponto de vista, assim, de modo significativo no desenvolvimento de leitores. Por ser considerada um bem cultural, esse acesso contribui para o desenvolvimento da educação, da sensibilidade, da concentração, dos aspectos cognitivos e linguísticos, do exercício da imaginação, além de favorecer o acesso aos diferentes saberes sobre a cultura de povos e lugares desconhecidos do universo, fictícios ou reais, favorecendo, nos discentes, melhor entendimento em qualquer área (ENTREVISTA, 2019).*

Nesse contexto, Gregorin Filho (2009) argumenta, sobre a aquisição da leitura, que “Aprender a ler e utilizar-se da literatura como veículo de informação e lazer promove a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e tornar-se agente de modificações na sociedade em que vive” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 51).

Entende-se que, para isso, a escola necessita propiciar a formação de pessoas capazes de apreciar a leitura e de mergulhar em seus múltiplos significados (LERNER, 2002). Dessa forma, é necessário formar as crianças para a interpretação e a produção dos diversos gêneros de textos existentes na sociedade, permitindo que ela reflita sobre o seu próprio pensamento, assegurando a todos o direito de se apropriar da leitura e da escrita como ferramentas de transformação de sua própria história social.

Sendo assim “o professor deve assumir o papel de intérprete e os alunos possam ler através dele” (LERNER, 2002, p. 75). A autora acrescenta, ainda:

*Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita [...] (LERNER, 2002, p. 73).*

Diante do que foi abordado, entende-se que a apreensão da leitura literária é um processo de contínuo, que ajuda na formação de um ser pensante, autônomo, sensível e crítico. Ao entrar nesse processo prazeroso, o indivíduo se encanta com histórias e textos diversos, o que contribui para a construção do conhecimento e suscita o imaginário e a imaginação. Acreditamos, assim, que os livros de literatura proporcionam às crianças um infinito acesso ao saber. A ação desses livros e sua potencialidade na formação de novos leitores geram uma reflexão sobre os lugares que a Literatura Infantil ocupa dentro dos espaços escolares.

Portanto, as Professoras Tatiana Belinky, Ana Maria Machado e Ruth Rocha relataram, através de suas experiências e em consonância com alguns teóricos, a importância da literatura para o desenvolvimento de competências leitoras e para a experiência de fruição. Nesse sentido, o professor tem a responsabilidade de conhecer atividades que favoreçam a



presença da leitura socialmente produzida, por meio de diferentes mecanismos, abordando a riqueza das obras literárias e a diversidade textual e de gênero. Assim, todas as entrevistadas acreditam que a prática de leitura, especialmente com o uso da Literatura Infantil, é primordial no processo de formação dos novos leitores.

Apresentaremos, no próximo item, as considerações finais deste trabalho.

### Considerações finais

Ao longo deste capítulo, foi discutida a importância da literatura na formação de leitores, bem como seu uso no ambiente escolar. Investigamos também como ocorre a utilização da literatura em sala de aula e quais as intenções que a tornaram presente nas situações estudadas.

Foi possível refletir sobre a literatura infantil como manifestação artística que contribui para a formação de novos leitores. Vimos que a literatura infantil estimula a curiosidade e instiga o desenvolvimento de imaginários. Constatamos também que, para isso se tornar realidade, muitos professores utilizam metodologias diversificadas e criativas. Ressaltamos que, na análise dos dados, não quisemos destacar diferenciações entre as professoras de escolas públicas e privadas, por percebermos a preocupação de todas elas no exercício contínuo de formar leitores, independentemente de suas redes de ensino. Ressaltamos que as entrevistas nos proporcionaram ter uma ideia de como as docentes pensam sobre a sua prática e sobre as potencialidades da literatura em seus contextos de atuação. Foi notório que as três professoras reconhecem o caráter polissêmico da literatura, bem como suas inúmeras possibilidades de encaminhar a formação da fruição artística.

As reflexões aqui apresentadas são diversas, pois ampliam as possibilidades de aprofundamento deste estudo, de forma a especificar, com mais detalhe, o processo de utilização da literatura infantil na rotina escolar. Como já foi mencionado, cabe ao professor o papel de incentivar a criança a apreciar uma bela história, assim como também de ser o provocador de experiências que as façam pensar e criar com as possibilidades da leitura.

Por fim, destacamos que este capítulo oportunizou algumas discussões a respeito da prática educativa, propondo reflexões dirigidas a profissionais e interessados na temática, especialmente na compreensão da literatura como conteúdo, o que, por isso mesmo, precisa ser estudado e planejado.

Assim, espera-se que este trabalho possa propiciar aos pesquisadores interessados na literatura uma ampliação das possibilidades de usos da literatura infantil em sala de aula e na vida social. Ainda referendando Candido (2011), esperamos que a arte literária nos humanize cada vez mais e possamos lidar respeitosamente com as diversidades que nos constituem como gente.

### Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BARROS, Paula Rúbia Peloso. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura**. Monografia apresentada ao centro Universitário Católico Salesiano Auxilium Unilaseliiano, para a conclusão do curso de Pedagogia. LINS – SP, 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.



COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Marta Morais da. **Literatura Infantil**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FORTESKI, Elaine, OLIVEIRA, Sueli Terezinha de, VALÉRIO, Raquel Weber. Prazer pela leitura: incentivo e o papel do professor. **Ágora: Revista De divulgação científica**, v. 18, n. 2, dez. 2011, p. 120-127. Disponível em: <<http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/view/423/382>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 88-102.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

LAILOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. Introdução. Educação, Leitura e Literatura: Diálogos possíveis. In: COSSON, Rildo; PAIVA Aparecida. MACIEL, Francisca Isabel Pereira. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). p. 9-22.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Org.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20). p. 51-54

SOARES, Magda. Introdução - Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Leituras Literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Lilian Lopes Martins da. “Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano”. In: GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 82-87.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.



**PARTE II****MULHERES DE PAPEL: ESTUDO DAS  
REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NA  
LITERATURA BRASILEIRA**

## DE AURÉLIA A AURÉLIA: CASAMENTO E DISCURSOS DE EMANCIPAÇÃO FEMININA EM JOSÉ DE ALENCAR E DÉLIA

Idigrey Bitencourt da Silva  
Mônica Gomes da Silva

### Introdução

O presente trabalho tem o propósito de analisar os aspectos culturais e sociais concernentes ao casamento burguês dos oitocentos e a expressão de pensamentos de emancipação feminina que compõem as “Aurélias”, isto é, as protagonistas dos romances *Senhora* (1875) de José Martiniano de Alencar (1794-1860) e *Aurélia* (1884) de Maria Benedita Câmara Bormann (1853-1895). Busca-se, também, apresentar o processo de revisão historiográfica da escritora Délia, pseudônimo de Maria Benedita, em contraponto ao conhecido e canônico escritor José de Alencar, romancista de grande sucesso com o público feminino do século XIX.

A comparação entre as personagens foi escolhida com o intuito de explorar o universo feminino do século XIX, especialmente, a importância do casamento e a opressão vivida pelas mulheres ao enfrentarem as várias dificuldades em conquistar o próprio espaço e ter acesso à educação, ao trabalho, o direito ao voto, entre outros direitos que eram exclusividade dos homens.

Assinala-se, no quadro social do período, o peso do casamento como uma instituição transmissora do patrimônio, não existindo a escolha por parte dos cônjuges, conforme afirma Mary Del Priore (2015, p. 27). Ainda segundo a historiadora, durante o século XIX, era habitual que os acordos fossem definidos pelos pais dos noivos, sendo que eles, muitas vezes, só se conheciam no dia do casamento (PRIORE, 2015, p. 157). Sob o ponto de vista da Igreja, os casais se uniam por dever ou disciplina, para procriar, para vencer o adultério e não por amor (PRIORE, 2015, p. 28). Sob a perspectiva patriarcal, a mulher tinha uma educação voltada para o casamento e a obediência, o amor e a dedicação ao marido, ao lar e aos filhos, enquanto o homem detinha o poder familiar. Nesse sentido, a escolha da noiva era fundamental para não desestruturar a base familiar e de transmissão da herança (PRIORE, 2015, p. 28). Os casamentos arranjados eram comuns na época da burguesia enriquecida, com o intuito principal de ascensão social e de manter as relações econômicas e sociais entre as famílias (PRIORE, 2015, p. 159).

Analisa-se, desse modo, como os dois romances, publicados em um período tão próximo, fazem a representação da emancipação feminina e como expressam a crítica ao casamento “arranjado” em função de interesses financeiros, visto como um meio de ascensão social. Conforme analisa Antonio Candido (2007, p. 540), ao tratar do “Alencar dos adultos”, *Senhora* é um dos pontos altos da obra do escritor cearense, justamente, por ser uma das obras “em que a mulher e o homem se defrontam num plano de igualdade, dotados de peso específico e capazes daquele amadurecimento interior inexistente nos outros bonecos e bonecas”. Aurélia Camargo se destaca da galeria feminina dos romances alencarianos, pois se lança numa crítica implacável ao mercado matrimonial. Contudo, “o seu idealismo artístico levou-o a atenuar o mais possível as consequências do conflito, inclusive no *happy-end* da forte história de conspiração pelo dinheiro que é *Senhora*” (CANDIDO, 2007, p. 542).

Aurélia de Délia é uma moça amada pela família, bela e inteligente, que sofreu uma desilusão amorosa, sendo abandonada por Gustavo Alvim, após saber de sua gravidez. Luiza, mãe de Aurélia, ajuda a moça ao assumir o próprio neto como filho. Com o passar do tempo, sua mãe falece. Diante dessa situação de sofrimento, Aurélia vive desencantada em relação ao casamento, reprimida, misteriosa, guardando esse segredo consigo. A trama traz outros



acontecimentos, entre eles o que denominamos, hoje, como a sororidade entre as personagens da obra.

Este trabalho tem como metodologia principal uma pesquisa bibliográfica sobre a condição feminina e questões como a educação recebida pelas mulheres, o amor, o casamento, a sororidade e os discursos de emancipação feminina das mulheres no romance oitocentista a partir dos estudos de Antonio Candido (2007), Constância Lima Duarte (2009), Javer Wilson Volpini (2019), Lara Berruezo (2018), Luís Filipe Ribeiro (2008), Layze Mariana Tenório de Lima *et al* (2018), Marlene Rodrigues Brandolt (2017, 2018), Mary Del Priore (2015), Norma Telles (1999, 2009), Zahidé Muzart (1999), com destaque para a fortuna crítica dos romances *Senhora* e *Aurélia*. A partir do levantamento bibliográfico, procede-se a uma análise de cunho comparatista entre as personagens de Alencar e Délia.

Para tanto, o capítulo se divide em mais duas seções: a primeira, uma revisão acerca do processo de revisão historiográfica da figura de Délia e algumas das características de sua obra; a segunda se detém na análise comparativa das personagens dos romances de Alencar e Délia em vista das questões da emancipação feminina no século XIX. Por fim, são indicadas as semelhanças e diferenças na representação da figura feminina em ambos os romances.

### O caso Délia

Ao contrário do reconhecimento tardio de Délia nos estudos literários brasileiros, José de Alencar obteve grande reconhecimento em vida, tornando-se um escritor paradigmático na elaboração das narrativas sobre a origem e a identidade brasileiras. O escritor possui grande importância para a formação da literatura brasileira por cunhar as imagens do país, criando o seu primeiro herói de grande sucesso de público, com o romance *O guarani* (1857). Seus romances ajudaram a criar uma cartografia literária com as riquezas do país, além de abordar a sociedade e a corte fluminense nos romances urbanos. Também é reconhecido pela construção dos “perfis de mulher”, idealizando a mulher na perspectiva da visão masculina no romance romântico, com os estereótipos dos ideais do amor, em que prevalece a busca da felicidade através do casamento com o homem amado.

Entretanto, apesar das diferenças dentro do panorama crítico literário brasileiro, entre a canonização e o esquecimento, é importante traçar paralelos entre as obras de Alencar e Délia, pois isso ajuda a ampliar as reflexões e as discussões relativas à construção da representação do feminino no século XIX. É reconhecido o perfil feminino do público dos romances, especialmente os românticos. Agora, a crítica literária volta sua atenção para o perfil da mulher escritora na sociedade oitocentista brasileira:

A vivência da literatura — privilégio das classes mais altas — constituía uma importante vertente de lazer e cultura da qual as mulheres não estavam excluídas, como leitoras, como ouvintes, como assistentes, nos salões e teatros. Mas o outro lado, o de quem produz literatura, que já beirava o profissionalismo, deste a mulher esteve excluída por preconceito, pela religião, pelos limites do papel que deveria desempenhar na sociedade burguesa. Apesar desses impedimentos, no entanto, sabemos que a Inglaterra, por exemplo, deve à mulher o nascimento do romance, no século XVIII. No Brasil, esse percurso para as mulheres foi mais difícil. A literatura serviu de válvula de escape do confinamento em que viviam. Algumas tiveram consciência já da literatura como profissão, tal como Nísia Floresta, que escreveu romances, diários, cartas, poemas sempre com objetivo de publicação; como Maria Benedita Bormann, que tematizou a mulher escritora no romance *Lésbia* [...] (MUZART, 1999, p. 25).

Desse modo, a escritora Maria Benedita Câmara Bormann (Délia) se constitui um caso exemplar da revisão historiográfica que o século XIX tem recebido na crítica literária contemporânea. Além das novas edições da obra da autora, é notável um incremento nos



estudos críticos sobre a artista, abrangendo desde o apagamento das figuras das escritoras brasileiras no século XIX até o diferencial que o ponto de vista feminino imprime às narrativas oitocentistas, contemplando temas como emancipação e educação femininas, por exemplo. Assim, recordamos que as mulheres escritoras não possuíam uma boa recepção no panorama literário da época, como registra Constância Lima Duarte:

E a publicação de uma obra costumava ser recebida com desconfiança, descaso ou, na melhor das hipóteses, condescendência. Afinal, era só uma mulher escrevendo. Por isso, para realizar o desejo de publicar seus trabalhos, muitas usaram pseudônimos, o anonimato, ou se juntaram para criar jornais e revistas que atravessaram muitas vezes os limites de suas cidades, de seus estados e se converteram em verdadeiras redes intercambiantes de informações e cultura. Outras, apesar de tudo e todos, ousaram escrever poemas, contos, romances, teatro e publicaram seus livros, que com o tempo se perdiam nas primeiras edições e na poeira dos arquivos (DUARTE, 2009, p. 11-12).

Embora as obras da romancista gaúcha tenham uma recepção imediata mais favorável do que algumas das escritoras oitocentistas (VOLPINI, 2019), Délia acabou sendo silenciada e esquecida durante décadas. É relevante destacar que muitas escritoras “[...] foram sistematicamente excluídas do cânone literário, que, é claro, era forjado unicamente pela crítica e pela historiografia masculinas” (MUZART, 1999, p. 18). Desconsidera-se, assim, que essas mulheres tiveram importância e fizeram uma riquíssima produção literária feminina do século XIX. Entretanto, no Brasil, somente foi vista e estudada a literatura realizada por mulheres nos primeiros anos do século XX, durante o período da *Belle Époque* ou no Modernismo.

Nesse sentido, houve um empenho da crítica contemporânea em resgatar a figura da escritora Maria Benedita Câmara Bormann (Délia), retomando sua biografia e a recepção de sua obra. A pesquisadora Norma Telles se dedicou ao trabalho de recuperar a maior parte das obras de Délia. Através da coleção *Rosas de Leitura*, publicou edições atualizadas dos romances da escritora gaúcha. Constam, na coleção, o romance *Aurélia*, atualizado em 2009, com uma nova versão, em 2014, pela Editora Mulheres, *Madalena, Duas Irmãs, Uma Vítima e Estátua de Neve*. Mesmo com o processo de resgate de Maria Benedita Câmara Bormann, ainda há poucos estudos publicados.

De todo modo, começa haver o reconhecimento da vasta produção de Délia entre romances, contos e crônicas publicados em jornais como a *Gazeta da Tarde* e *O Paiz*, entre outros jornais importantes da corte fluminense. Délia escrevia desde a adolescência, ultrapassando as expectativas de comportamento existentes para a mulher daquele século. Seu primeiro romance, *Madalena*, foi escrito em 1879 e publicado em 1881; publicou *Sonho, Estrelas Cadentes* e *Estela* em 1882; *Duas Irmãs, Uma Vítima* e *Aurélia* foram publicados em 1883; *Lésbia*, escrito em 1884, seria publicado em 1890; *Angelina*, em 1886; *Estátua de neve*, em 1890; o romance *Celeste* vem a lume em 1893 e recebe nova publicação no jornal *A Notícia* em 1895; *Contos Breves* de 1880 a 1885; *Mylady* foi seu último romance, publicado em 1895.

Norma Telles menciona a educação recebida pela escritora, que aparece como um recurso para ampliar a expressão de temas que não seriam apropriados para mulheres:

Blake, Sabino e Oliveira, entre outros, afirmam que “teve educação esmerada”, sem, no entanto, fornecer detalhes, fazendo, supor que seria a educação de moças de classe alta. Contam que falava várias línguas, como o francês e inglês, e a autora transpõe vários idiomas para suas histórias. Quando em seus livros faz citações em outras línguas, ou usa uma ou outra palavra ou expressão, não o faz para medir a boa educação da personagem. Uma outra língua ajuda a personagem a se livrar de



incursões repressivas da língua materna, e fazer incursões a vários mundos linguísticos, a vários registros de dificuldade sintática (TELLES, 1999, p. 571).

Fazendo referência à questão feminina, Norma Telles (1999, p. 573) afirma que “Délia buscava retratar a mulher definida por ela própria e, por isso, devemos ler os cuidados com a casa e com o corpo, atributos tradicionais da feminilidade, como transformações de definições tradicionais”. Além de uma escrita feminina própria, abordando a mulher naquela sociedade e suas reflexões, Javer Wilson Volpini (2019) estuda a visão distinta da autora:

Observamos, assim, que sua temática principal é a mulher, sendo facilmente constatada pelo próprio título de suas obras que, quando não traz o nome de suas protagonistas, faz referência direta a elas. Diferente de outras abordagens da literatura brasileira do período, o tema da mulher em Délia será tratado sob a perspectiva do olhar feminino para a sociedade de finais do século XIX, tecendo uma crítica sobre a posição e a atuação da mulher nesse contexto e oferecendo uma reflexão sobre essa condição feminina (VOLPINI, 2019, p. 57).

Norma Telles menciona, ainda, características gerais das personagens e do estilo de Délia, que lançam mão de citações recorrentes aos livros, denotando uma ambiência intelectual para as personagens, ao mesmo tempo em que sua tessitura narrativa se torna mais complexa através de um procedimento intertextual que atualiza e ressemantiza as citações usadas no texto. A escritora: “[...] faz recortes precisos nas citações para darem continuidade a seu pensamento e isto modifica o texto original, tornando-o parte de uma ideia que desenvolve e que conduz a rupturas com os padrões prescritos” (TELLES, 1999, p. 571).

Em se tratando das obras literárias de Délia, apontam-se protagonistas heroínas, leitoras contumazes, estudiosas, apaixonadas, que relatam suas vidas e o cenário da sociedade da época, sempre detentoras de um profundo e altruísta sentimento ético. Temas ligados ao casamento e à maternidade, como no romance *Aurélia*, tratam do amor, das ilusões sofridas, da independência financeira da mulher, da discussão do disfarce das uniões conjugais, os divórcios e o suicídio. Além disso, Telles (1999, p. 576) enfatiza que:

A autora deu às suas personagens independência e coragem, intelecto, educação primorosa, determinação e propósito. As personagens ansiavam por autonomia financeira, intelectual e sexual numa sociedade que Délia considerava hipócrita e numa época em que pensava ser difícil sobreviver. Pessimista em relação às possibilidades concretas, chamou a atenção para os limites do palco, onde a mulher podia desempenhar sua vida, ao mesmo tempo em que colocou em sua ficção o desafio aos limites prescritos e alternativas para novas formas de existência, mostrando que as mulheres, os escravos e os pobres pouco teriam a perder com o desaparecimento das formas sociais tradicionais de sua época.

Vale ressaltar ainda que “Délia diz explicitamente que sua obra mistura fatos por ela vividos com ficção e fatos da imaginação” (TELLES, 1999, p. 570). Délia esforçou-se, na sua literatura, para trazer as inquietações relacionadas a direitos de igualdade para as mulheres, entre eles o acesso à educação, mencionando, insistentemente, a importância de elas se instruírem e de terem conhecimento, buscando, assim, uma transformação social e política. A escritora é um exemplo de que, no bojo do século XIX, numa sociedade fortemente patriarcal, havia mulheres que tiveram seus próprios posicionamentos e expuseram pensamentos acerca da liberdade feminina.

A autora enfrentou preconceitos “[...] por se dedicar às letras, distanciando-se da maioria das mulheres e enfrentando preconceitos de mulheres e da maior parte dos homens” (BRANDOLT, 2017, p. 193) que, conforme constatava a própria escritora, criticava a “emancipação da mulher pelo estudo e pela independência de opiniões” (BORMANN, 1998, p. 87 *apud* BRANDOLT, 2017, p. 193). Délia foi atuante e deixou um legado de imensa



importância social para a história literária brasileira, contrariando regras clericais e patriarcais:

[...] Délia, uma escritora e intelectual, dona de prosa instigante, estilo terso, linguagem burilada que mistura realismo, sonho e visões. Délia que, desde a escolha do pseudônimo, se fez autora, caminhando resoluta por seu projeto artístico, traçando uma estética mestiça, onde, de maneira diversa conotada ao termo mestiço pelos escritores, com audácia mistura histórias que vêm de fora e histórias que vêm de dentro, várias línguas, angústia e elevação, conflitos pessoais e sociais, multiplicidade do eu. E, como tema principal, esboça, em múltiplas variações, a existência da mulher criadora da vida e da arte numa sociedade onde imperava a escravidão e o favor; onde o talento da mulher não era reconhecido e ela não deveria ser escritora (TELLES, 1999, p. 577).

Por conseguinte, a redescoberta de Délia e de tantas outras escritoras contempla a importância de resgatar escritoras esquecidas e ausentes da literatura e vê-las dentro do cânone da literatura brasileira. Os leitores passam a ter a consciência de que existiram e atuaram naquele tempo e que suas produções são grandiosas (MUZART, 1999, p. 19-25). Valoriza-se o trabalho dessas mulheres pioneiras que tiveram um rico papel diante da sociedade, denunciando preconceitos, as mazelas e as injustiças sociais, usando a escrita como meio para achar voz e pseudônimos, na possibilidade de reconhecimento de suas obras (BERRUEZO, 2018, s. p.). Atesta-se que uma parte da história literária foi perdida por tanto tempo e que, agora, pode ser admirada pelos leitores e ser objeto de estudos nas escolas de educação básica e nas universidades.

Passamos, portanto, à análise do romance de Délia, *Aurélia*, e a mudança de paradigma que o olhar feminino promove no tratamento da protagonista, em especial, no que tange à representação do casamento e das questões emancipatórias da mulher no século XIX, cotejando com o canônico romance de José de Alencar, *Senhora*.

### De “Aurélia” a *Aurélia*

Nosso ponto de partida para a análise das protagonistas de José de Alencar e de Délia é o romance *Senhora*, a obra de publicação mais antiga e que compõe a galeria do que o romancista cearense denominou como *perfil de mulher* a partir da publicação de *Lucíola* (1862). No prefácio de *Senhora*, José de Alencar situa o romance ao lado de *Lucíola* e *Diva* (1863) como produções colhidas do depoimento de terceiros que chegaram ao conhecimento do romancista. A criação de uma moldura de verossimilhança para as histórias resultantes de confidências, na qual interferência do romancista seria mínima, é um recurso que o artista utiliza para assegurar o estatuto de verdade para o texto, em que a ficção ultrapassa o cenário do livro e chega até a sociedade da época:

A história é verdadeira; e a narração vem de pessoa que recebeu diretamente, e em circunstâncias que ignoro, a confidência dos principais atores deste drama curioso. O suposto autor não passa rigorosamente de editor. É certo que tomando a si o encargo de corrigir a forma e dar-lhe um lavor literário, de algum modo apropria-se não da obra mas do livro (ALENCAR, 2019, p. 13).

Considerado um dos romances da maturidade literária do escritor, *Senhora* alcança grande reconhecimento de público e de crítica pela apreciação incisiva do caráter comercial que o casamento adquire na sociedade burguesa oitocentista. A operação mercantil estrutura o romance dividindo-o em quatro partes: “O preço”, “Quitação”, “Posse” e “Resgate”. O aspecto venal da união entre Aurélia Camargo e Fernando Seixas chega a ter paralelos, no



romance, com a degradação da prostituição, neste caso, masculina, o que torna mais polêmica a história.

Assim, há uma mescla de sagrado e profano, com o casamento sendo profanado pelo “vil metal”, que havia se tornado mais importante nas uniões matrimoniais do que o sentimento. Por outro lado, o arco dramático acompanha a transformação de Seixas, que se redime, após expiar e passar por diversas humilhações e provações, alcançando o perdão de Aurélia. Sobressai uma concepção religiosa em que o “resgate” de Fernando Seixas se dá por meio de um caminho ascético de despojamento do luxo e dos prazeres mundanos até sua completa redenção.

Contudo, o grande mote da narrativa é o caráter da personagem, uma heroína romântica singular: “Há efetivamente um heroísmo de virtude na altivez dessa mulher, que resiste a todas as seduções, aos impulsos da própria paixão, como ao arrebatamento dos sentidos” (ALENCAR, 2019, p. 13). Na narrativa, Aurélia não é tanto “senhora” de Seixas, já que, ao fim, o marido consegue desfazer o contrato comercial que o prendia à protagonista, triunfando o sentimento em detrimento do dinheiro. Entretanto, o título evoca bastante o domínio de si que singulariza Aurélia na galeria das protagonistas românticas, especialmente, ao se rebelar contra a situação a que estavam sujeitas as mulheres numa espécie de mercado matrimonial, no qual não tinham vontade própria.

O enredo se volta para a vingança da moça pobre e abandonada, cuja ascensão feérica na Corte causou espanto, curiosidade, maledicências e admiração: “Há anos raiou no céu fluminense uma nova estrela. [...] Quem não se recorda da Aurélia Camargo, que atravessou o firmamento da Corte como brilhante meteoro, e apagou-se de repente no meio do deslumbramento que produzira o seu fulgor?” (ALENCAR, 2019, p. 17). Na página inicial, somos instigados a saber sobre o passado e os motivos do abandono dos salões aristocráticos. A narrativa se propõe preencher, para o leitor, as lacunas da história da jovem herdeira enigmática e alvo de curiosidade dos antigos admiradores. Deixando as luzes das salas e salões de bailes, somos convidados a conhecer de perto “o drama íntimo e estranho que decidiu do destino dessa mulher singular” (ALENCAR, 2019, p. 20).

O narrador nos conduz até o passado de orfandade e pobreza da protagonista, quando a jovem, muito bonita e já dona de grande determinação, residia no bairro de Santa Teresa. Diante de uma situação de dificuldades financeiras, enfermidades e perdas familiares, a moça é aconselhada pela mãe viúva a garantir seu futuro, isto é, casar-se, pois seria a única alternativa para uma mulher sem uma rede de proteção familiar. O conselho da mãe para “ir para a janela” a fim de arranjar um pretendente é recusado inicialmente por Aurélia, que não se sentia confortável com o assunto, saindo pela tangente com um provérbio popular: “‘Casamento e mortalha no céu se talham’, minha mãe, respondia a menina rindo-se para encobrir o rubor” (ALENCAR, 2019, p. 100).

Contudo, devido à persistência da mãe e do luto pela morte do irmão, acaba cedendo e começa a buscar pretendentes. Como descreve Alencar: “Foi para a menina um suplício cruel essa exposição de sua beleza com a mira no casamento. Venceu a repugnância que lhe inspirava semelhante amostra de balcão, e submeteu-se à humilhação por amor daquela que lhe dera o ser e cujo único pensamento era sua felicidade” (ALENCAR, 2019, p. 101).

Com sua exposição, apareceram vários conquistadores, mas eles não queriam casamento com Aurélia, porque era pobre. Mas um despertou os sentimentos de Aurélia: Fernando Seixas. Aurélia se apaixonou por ele, namoraram e ficaram noivos: “Daí em diante, passa a representar o perfil de heroína clássica, se colocando como objeto da busca masculina tornando-se submissa aos seus sentimentos e enxergando o homem amado como herói” (LIMA *et al.*, 2018, p. 7). Entretanto, Fernando via que o casamento com Aurélia teria um custo elevado para sua vida de solteiro, sustentado pela mãe e pelas irmãs, que o idolatravam. Ele nutria sentimentos por Aurélia, porém não possuía as condições financeiras de manter um



casamento. Era um homem materialista, vaidoso, que frequentava diversos salões da Corte e tão cedo não queria deixar sua liberdade e a vida pública por um enlace matrimonial:

A visão de casamento de Fernando equaciona elementos materiais e consumo suntuário. Tudo o que ele consegue ver e a montagem da casa e os gastos de salão, a vida em *sociedade*. O casamento resume-se na grande festa e na convivência de ócios desencontrados. O mundo do trabalho é de uma ausência escandalosamente assumida. A *sociedade* é o oposto negativo do mundo do trabalho; é o vegetar sem destino em festas repetidas e iguais, na movimentação das engrenagens que garantem a reprodução dessa aristocracia ociosa, através das empresas matrimoniais que aí se empreendem (RIBEIRO, 2008, p. 162, *grifos do autor*).

Almejando continuar com o mesmo comportamento parasitário e padrão de vida elevado, Seixas busca um casamento mais vantajoso financeiramente. Desse modo, abandona Aurélia por outra moça que detinha um dote maior que o seu, cerca de trinta contos de réis. Humilhada e sofrendo grande decepção amorosa e perdendo sua mãe, Aurélia se vê em uma situação difícil. Contudo, recebe a inesperada notícia de que seu avô falecera e, na condição de única herdeira, havia recebido uma fortuna, mudando, assim, seu status social.

Passados esses acontecimentos, Aurélia aparece para a sociedade carioca, rica, com a idade de dezoito anos, acompanhada de D. Firmina. Comportando-se de forma incomum para moças de boa educação, tratando os homens ao seu redor com frieza e extrema ironia, a ponto de atribuir-lhes um preço: “Assim costumava ela indicar o merecimento relativo de cada um dos pretendentes, dando-lhes certo valor monetário. Em linguagem financeira, Aurélia cotava os seus adoradores pelo preço que razoavelmente poderiam obter no mercado matrimonial” (ALENCAR, 2019, p. 19). A personagem havia aprendido a identificar a hipocrisia nos cortejos e adulações dos admiradores e passa a ter uma visão cética e cínica relativa à sociedade da época.

De forma surpreendente, ela começa a comandar o jogo matrimonial, o mesmo no qual havia sido preterida, com bastante argúcia e independência. A jovem cria estratégias, como órfã e herdeira de mil contos de réis, para viver em sociedade, sem ser importunada e comandando a própria fortuna. Conforme Luís Filipe Ribeiro (2008) explica:

[...] desequilíbrio familiar que só poderá ser compensado com a constituição de uma nova família. Uma moça sozinha não pode ser admitida em sociedade [...] Aurélia tinha que criar um anteparo, para poder levar a sua vida e ser respeitada e admitida nos círculos que o narrador chama de *sociedade*. Mas tal aparência familiar não interfere para nada em sua independência, seja financeira, seja jurídica. A sua identidade repousa, essencialmente, neste fato. E isto faz com que seja revelado o que de excepcional existe no seu comportamento. É que é ela, e mais ninguém, quem decide de seu futuro: leia-se, casamento. O normal seria que isto dependesse de um pai, pois, afinal, o casamento, nessa época e nessa classe social, era um negócio entre homens. Em outras sociedades e em tempos diferenciados, segundo a antropologia, cabia também aos homens decidir, entre si, a troca de mulheres. Enfim, às mulheres cabe um bem pequeno papel na articulação do casamento. O habitual era um pai a oferecer um dote – e, com ele, uma filha – e um noivo a aceitar os dois. A noiva só entra na história depois de selado o contato e como o objeto material da transação [...] (RIBEIRO, 2008, p. 150-151).

De posse de recursos financeiros vultosos, a protagonista de Alencar vive uma subversão quanto ao papel feminino de submissão e assume o que é considerado o papel masculino na negociação do casamento por conveniência. Aurélia arquiteta uma vingança contra Fernando Seixas, o homem que a abandonou, desejando e o convencendo a se casar, comprando-o, no valor de cem contos de réis, com a ajuda de seu tio-tutor, Sr. Lemos. O contrato marital estabelece o sigilo da identidade da noiva até a ocasião do casamento. De sua



parte, Fernando se compromete, contratualmente, com a assinatura de promissórias e requisita o adiantamento de vinte contos de réis.

A surpresa positiva de Fernando, ao descobrir a verdadeira identidade da noiva, é contrastada pela postura rígida e fria de Aurélia que manifesta profundo desprezo pelo caráter débil e venal do ex-noivo, conforme aparece no tenso diálogo em que o verdadeiro propósito da união é revelado:

Representamos uma comédia, na qual ambos desempenhamos o nosso papel com perícia consumada. Podemos ter este orgulho, que os melhores atores não nos excederiam. Mas é tempo de pôr termo a esta cruel mistificação, com que nos estamos escarnecendo mutuamente, senhor. Entremos na realidade por mais triste que ela seja; e resigne-se cada um ao que é, eu, uma mulher traída; o senhor, um homem vendido. — Vendido! Exclamou Seixas ferido dentro d'alma. — Vendido, sim: não tem outro nome. Sou rica, muito rica; sou milionária; precisava de um marido, traste indispensável às mulheres honestas. O senhor estava no mercado; comprei-o. Custou-me cem contos de réis, foi barato; não se fez valer. Eu daria o dobro, o triplo, toda a minha riqueza por este momento [...] (ALENCAR, 2019, p. 88).

Aurélia destaca, duplamente, o caráter de farsa. Tanto da sociedade, ao exigir “às mulheres honestas” que sejam casadas, quanto o da união interesseira de Fernando e do valor da vingança que excede o próprio dinheiro. Como “traste” adquirido a valor ínfimo, o marido torna-se um objeto da Senhora da casa. Por outro lado, enfatiza-se a decadência de costumes e comportamentos do Segundo Império, conforme analisa Luís Filipe Ribeiro (2008, p. 169):

À parte de fazer o seu desabafo pessoal, Aurélia com sua atitude denuncia a instituição do matrimônio, na crueza de sua estrutura econômica, de sua utilidade social e de sua significação moral. Ele não passa de um contrato — fato reforçado, na retórica do livro, pelo emprego do vocabulário do direito comercial para denominar-lhe as partes —, contrato financeiro a preço ajustado.

Durante onze meses de vida conjugal, em quartos separados, houve uma mudança de papéis por conta da riqueza de Aurélia sobre Fernando, como relatam Lima *et al.* (2018, p. 8): “Com isso, Fernando Seixas aparenta aceitar a condição imposta pela esposa, assumindo o *status* de homem objeto e permitindo que ela o usasse da maneira que desejasse”. Apesar de todo o ressentimento e revolta, Aurélia ainda o amava. Por seu turno, Fernando recobra o brio ultrajado e recusa presentes vindos da esposa, chamando-a, ironicamente, de *Senhóira*. Entretanto, aos olhos da sociedade, o casamento parece harmonioso, sendo o conflito mais de ordem privada:

A infelicidade do casal é coisa íntima da qual o mundo não pode tomar conhecimento. Sequer D. Firminha pode suspeitar que alguma coisa não caminha bem nessa guerra conjugal. Em cena pública, ainda que dentro do espaço privado da casa, hão de se comportar como um casal feliz e plenamente realizado. Aí Aurélia é feminina, linda, alegre e feliz. Fernando faz o seu papel de marido circunspecto, porém realizado. Tudo isto visa à manutenção de uma imagem que, se encobre agora um drama, depois suportará as cenas da redenção (RIBEIRO, 2008, p. 185).

O desprezo e a crítica de Aurélia em relação à sociedade mercantilista e arrivista acaba sendo de ordem limitada, já que seus atos considerados transgressores estão restritos ao ambiente doméstico. “Aos olhos da sociedade ela é apenas a esposa de Seixas, o que no fundo era o que desejava” (LIMA *et al.*, 2018, p. 9).

Na última parte do romance, o “Resgate”, o desnível da situação é contraposto pelas atitudes de Fernando, seja a recusa em usar o dote da esposa, seja o retorno ao seu trabalho na repartição, bem como o pecúlio para quitar o contrato. O romance caminha, paulatinamente, para a restauração de uma ordem considerada ideal, em que o feminino e o masculino



desempenham papéis exclusivos e não intercambiáveis. Como explica Ribeiro (2008, p. 192): “Ele, ao não fazer uso desse dote, marca uma posição na sua trajetória de recolocar as coisas em seu devido lugar, na perspectiva da ordem vigente. Ou seja, Fernando tem que assumir a função masculina, como condição fundamental para o reequilíbrio desse mundo avariado”.

Em uma reunião de “negócios” entre ambos, Fernando desfaz o contrato matrimonial, pagando as promissórias e restabelecendo sua liberdade de volta. Essa conduta significa, para Aurélia, a reintegração da dignidade do caráter do marido. Após propor a separação definitiva, Fernando depara-se com Aurélia lhe suplicando perdão:

[...] — Pois bem, agora ajoelho-me eu a teus pés, Fernando, e suplico-te que aceites meu amor, este amor que nunca deixou de ser teu, ainda quando mais cruelmente ofendia-te. A moça travara das mãos de Seixas e o levava arrebatadamente ao mesmo lugar onde cerca de um ano antes ela infligira ao mancebo ajoelhado a seus pés, a cruel afronta. — Aquela que te humilhou, aqui a tens abatida, no mesmo lugar onde ultrajou-te, nas iras de sua paixão. Aqui a tens implorando seu perdão e feliz porque te adora, como o senhor de sua alma (ALENCAR, 2019, p. 259).

Por fim, Aurélia informa que passou toda sua herança em testamento para Fernando Seixas, na mesma noite da revelação ultrajante. O desfecho sela o retorno ao equilíbrio social, com Aurélia saindo da condição de Senhora a submissa ao marido e a celebração “do misterioso do santo amor conjugal” (ALENCAR, 2019, p. 260).

O romance *Aurélia* de Maria Benedita Câmara Bormann foi publicado, inicialmente, em forma de folhetim, em 1883, na *Gazeta da Tarde*, existindo evidências de uma edição em livro no mesmo ano, segundo o estudo do percurso de publicação feito por Javer Wilson Volpini (2019). No início do ano de 1884, a *Gazeta da Tarde* lança anúncios para a venda de *Aurélia*, como também o jornal maranhense *O Paiz*. O romance tem uma repercussão favorável, chegando a circular por diversas províncias do Brasil Império, conforme registram as notícias encontradas na *Gazeta da Tarde* e críticas publicadas de outros jornais. O romance, em 1885, teve, ainda, uma nova publicação, como folhetim, no periódico santista *Jornal da Tarde*. Entretanto, apenas ao início deste século houve novas edições do romance com o trabalho editorial de Norma Telles, que elaborou a reedição de *Aurélia* (2009, 2014). A crítica estabelece, na Introdução à obra, paralelos com o romance alencariano:

[...] percorre caminhos divergentes da personagem de Alencar. A partir de outra perspectiva, uma perspectiva feminina, mais desencantada, onde o casamento em geral destrói a felicidade das mulheres, a escritora busca condições para que um casal possa obter uma felicidade duradoura. A personagem central deste romance tem inteligência e beleza como a outra brasileira, mas também uma independência e bom senso que a aproxima do retrato da antiga matrona romana (TELLES, 2009, p. 1-2).

No que diz respeito à forma do romance, ao contrário da obra de Alencar, que possui um prefácio no qual coloca em cena as questões da recepção dos “perfis de mulher”, da autoria e da natureza da narrativa, a obra de Délia conta com um Prólogo integrado à narrativa. Por meio de um narrador em terceira pessoa, somos levados a um ponto crucial do enredo, cujas informações reveladas, de forma sumária e parcial, ajudam a criar a expectativa do público. A beleza do ambiente de “luxo e bom gosto” contrasta, romanticamente, com a cena da agonia final da mãe de Aurélia, na primeira cena do romance.

Entramos na intimidade da protagonista, cuja condição ambígua — sentindo-se “amaldiçoada” e vista como “anjo adorado” e “inocente mártir” (BORMANN, 2009, p. 12) — é exposta de forma sucinta e enigmática. Aguça-se a curiosidade do leitor em descobrir as ações passadas e a natureza das preocupações que se deixam perceber nos cuidados maternos abnegados. A princípio, conhecemos a jovem protagonista, também moradora do Rio de Janeiro e dona de uma condição modesta. É descrita sua entrada na sociedade e a preocupação



de Luiza para que filha obtivesse um casamento adequado. Contudo, Aurélia, de forma ingênua, se envolve com Gustavo Alvim, sendo seduzida e abandonada grávida pelo arrivista matrimonial, descrito com carregadas tintas de maldade e libertinagem:

Ele era moço, ambicioso, e, pervertido, jamais sentiria no coração essa aurora de mocidade, cheia de ilusões, de poesia e santas aspirações. Sentiu pela mocinha uma paixão voraz. Estava habituado a um viver dom-juanesco e à contemplação dessa flor casta, rica de beleza e frescura escaldou-lhe o sangue. [...] (BORMANN, 2009, p. 13-14).

Dividido em três partes, o Prólogo recupera o passado da jovem Aurélia e os acontecimentos que levam à morte de Luiza, formando, assim, “outra trama dentro do enredo, um pano de fundo ao romance” (TELLES, 2009, p. 2). O desgosto com a morte da mãe leva à promessa da jovem em honrar a memória materna, mesmo que à custa da própria felicidade: “Essa pobre morta dera-lhe um grande exemplo de amor materno e ela devia imitá-la em tudo; curvou a fronte e resignou-se a viver!” (BORMANN, 2009, p. 21).

A partir daí, a história, então, se desdobra em mais duas partes: a primeira parte, contendo quinze capítulos, narra a presença de Aurélia nas salas e salões fluminenses e o cortejo de admiradores que tentam se aproximar da moça após herdar uma grande fortuna do padrinho. As personagens femininas estão no centro da narrativa e, em paralelo ao itinerário de Aurélia, há destaque, também, para Zélia, a Baronesa de Avelar, amiga da protagonista. Como antagonista de ambas, aparece Sabina Mazerolle, uma *femme fatale* que disputará a atenção de Salvador Corrêa, alvo da paixão tanto de Zélia, quanto de Aurélia. Assim, acompanhamos os tormentos morais, a formação intelectual e o “autorresgate” de Aurélia até o casamento com Salvador Côrrea.

Singularmente, a narrativa não se fecha com o casamento de Aurélia, o que muda bastante o desenho do enredo dos romances românticos, que tinham como ponto final o casamento e (ou) a reconciliação da protagonista com o seu amado. A segunda parte do romance, com onze capítulos, narra as trajetórias de Raul (filho de Aurélia e Gustavo) e Sofia (irmã de Raul pelo lado paterno), até a punição de Gustavo, o homem que havia abandonado Aurélia grávida.

Embora as trajetórias das “Aurélias” apresentem pontos de convergência, nesse breve esboço da trama, ficam perceptíveis mudanças significativas em relação ao romance de Alencar, especialmente, no destino da personagem principal. Destacam-se, também, os contrapontos na visão crítica a respeito do casamento no romance de Délia, conforme podemos perceber ao cotejar as obras.

Além do final diferente para a sua protagonista, que pôde se casar e ser feliz, ao longo do romance, aparecem discussões que tratam da condição feminina no casamento e são um plano de fundo no qual a personagem se destaca e eleva. No diálogo entre Luiza e Joaquim, a diferença entre os papéis feminino e masculino e o valor social de cada um são criticados:

[...] Não calculas o quanto me sinto feliz, minha Luiza! E se fosse um filho, o sonho da minha vida!

— Oh! E Aurélia! nada vale? exclamou a pobre mãe, prestes a soluçar.

— Aurélia é a nossa alegria, mas o filho perpetua o nome do pai e tem de ocupar na sociedade outro lugar que é vedado à mulher.

— Sim, disse Luiza, com amarga ironia, lugar que desonra muitas vezes!

— Oh! filha, não nos enfademos por tão pouco! Vias quanto me considerava feliz, tendo somente Aurélia! (BORMANN, 2009, p. 18-19).

Ao perpetuar o nome da família, o homem tem o poder de escolha que não poderia ser assumido pela mulher. Ao recusar pretendentes e permanecer solteira, Aurélia passa a assumir um papel que não lhe era previsto e sofre a maledicência dos pretendentes rejeitados que



sonham em “domar” a “megera”: “— Não guardo rancor à essa solteirona; se ela resolver casar, procurá-la-ei, quando tiver editor responsável e será, então, mais humana!” (BORMANN, 2009, p. 80).

Inicialmente, encontramos uma preocupação semelhante nas mães das protagonistas em assegurar o futuro das filhas. Luiza cuida, orgulhosamente, da entrada de Aurélia na sociedade e será a responsável por guardar o segredo da gravidez da filha, assumindo para si a maternidade do neto: “Aurélia esperava censuras, porque a criatura pura e honesta, que a educara e a guiara, tinha o direito de ser severa, mas, apesar de conhecer essa bondade, que a amparava desde o berço, não podia compreender tamanha sublimidade” (BORMANN, 2009, p. 17).

No romance de Délia, o temor de uma possível desonra, no caso de a jovem ter um relacionamento fora do casamento, como aparece nos receios maternos em *Senhora*, é contraposto pelo acolhimento e proteção da mãe de Aurélia, impedindo que a filha fosse banida ou discriminada socialmente. Após a morte de Luiza, Aurélia se conservava desconsolada, triste, carregando a dor do luto e vestindo-se de preto, mas também adquirindo uma independência que poucas mulheres irão possuir naquele momento:

A partir de então, Aurélia decide como conduzir sua vida. A narradora nos informa que a jovem vestiu a máscara de Esfinge com a qual se apresentava em sociedade e moldava seu viver. Aurélia guardava um segredo e este poderia ser mortal. Ora, a Esfinge era uma das encarnações – como Medusa, Circe, Dalila ou Salomé – do monstro feminino, o outro lado do anjo do lar que não tem vida própria e morria pelos seus, como a mãe de Aurélia. Tendo transgredido todas as regras de boa conduta, a jovem é um monstro e mais ainda porque acarreta a morte da mãe. Por isso abre mão também de seus desejos e impassível representa no mundo ser uma mulher bonita, inteligente, de bom senso, mas inacessível e misteriosa (TELLES, 2009, p. 4).

Nesse sentido, é interessante comparar o caráter marmóreo de Aurélia Camargo, denotando imponência e autocontrole, ao de Aurélia de Délia, quando está no ponto alto da ascensão na Corte e adquire a aura que a transforma num enigma a ser decifrado por seus pretendentes:

Esta tem agora vinte e cinco anos, e é admiravelmente formosa. Pálida, dessa palidez sadia, com reflexos rosados, olhos grandes, negros, sombreados por sedosos cílios; perfil corretíssimo, suave; cabeça ideal; colo e quadris opulentos; carnação magnífica; traja um vestido de tule rosa-chá, com adereços de pérolas. Fascina, prende e seu corpo tem tamanha frescura, que parece saído de um banho de luz matinal. É elegante, grave, melancólica e quando passa altiva pelos salões, murmuram — esfinge! (BORMANN, 2009, p. 27).

As “Aurélias”, após se tornarem órfãs de mãe, saem de uma condição humilde para o luxo da Corte através de fortunas miraculosamente herdadas. Elas passam a frequentar os salões fluminenses, despertando um séquito de proponentes atraídos pelos ricos dotes das jovens. Contudo, após a morte das mães, a mágoa e o desejo de vingança que norteiam *Senhora* e que fazem a jovem criticar e repelir os pretendentes interesseiros aparecem como melancolia e distanciamento da personagem de Bormann, que é vista como um mistério, uma “esfinge”.

Aurélia segue vivendo ao lado do pai, Joaquim Augusto de Sá, mas, a exemplo da personagem de Alencar, se torna a responsável por guiar a família, decidindo como será a criação de Raul e optando por se manter “refratária ao casamento” (BORMANN, 2009, p. 60). É decisão da jovem a viagem para a Europa, onde irá aprimorar seus conhecimentos artísticos e culturais: “Além de distrair a filha e também para atordoar-se, Joaquim Augusto partira para a Europa e submetera-se ao itinerário, marcado pela moça. Durante dois anos,



Aurélia, sempre de luto pesado, percorrera diversos países, apreciara o belo, ilustrara-se, tornara-se uma mulher distinta” (BORMANN, 2009, p. 45). Acompanhada do pai e de Raul, a antiga recomendação para a cura da melancolia através da viagem, também é a forma de colocar em cena a educação feminina, o que tornará Aurélia alguém “capaz de impressionar a um filósofo” (BORMANN, 2009, p. 45).

Assim, a capacidade intelectual distingue a personagem, lembrando, mais uma vez, a personagem de Alencar. Porém a habilidade de cálculo e impassibilidade do caráter de Aurélia Camargo, causadoras dos calafrios em seu astuto tutor, contrapõem-se à formação humanista e artística da Aurélia de Délia. A personagem de Alencar, valendo-se de sua excepcional capacidade de cálculo, urde um plano de vingança, tomando as rédeas do “mercado matrimonial”, ao passo que a personagem de Délia recusa, de forma veemente, a proposta de casamento com o antigo amante:

Encontrara um dia Gustavo Alvim, o miserável que a maculara física e moralmente; sabendo que ela herdara do padrinho, ousara falar-lhe em casamento: Aurélia fitara-lhe um olhar de intraduzível desprezo e murmurara estas palavras, por entre os dentes cerrados.

— Desapareça e não ouse mais aproximar-se de mim! (BORMANN, 2009, p. 48).

A educação esmerada e o aperfeiçoamento intelectual é o que vai singularizar a personagem e impulsionar sua aproximação com Salvador Corrêa. O rapaz, também órfão, recebeu uma educação elevada, é formado em Direito, viajante, apreciador das artes e detentor de uma boa condição financeira. Sobressai pela aptidão musical, pianista exímio e artista admirado. O gosto musical une ambos num primeiro momento, colocando a atração dos dois num âmbito espiritualizado, acima dos interesses mundanos e pecuniários que comandam o jogo social:

Um dia, encontrara Aurélia em casa de Zélia e o invulnerável, o incauto Salvador, trêmulo, fascinado, teve a intuição do cativo, da idolatria, do aniquilamento do próprio ser!

Fora apresentado à moça, conversara, perdera-se em sublime ideologia poética e ela dera-lhe a réplica com o mesmo espírito e finura. Pediram-lhe que tocasse alguma coisa: Aurélia aproximara-se, falara-lhe em diversos mestres, com profundo conhecimento de todos e tocaram a quatro mão diversas sonatas: o entusiasmo de Salvador chegara ao delírio (BORMANN, 2009, p. 42).

Salvador tenta, sem sucesso, relacionar-se com Aurélia. A recusa de Aurélia precipita uma nova viagem. Dessa vez, quem parte para a Europa é Salvador, mas o sentimento segue idêntico quando retorna ao Brasil e reencontra Aurélia:

Oh! Nesse momento, poder-se-ia crer na transmissão das almas: Salvador era o próprio Chopin, o divino sonhador, o sublime — *poete du piano*, como o haviam qualificado outrora!

Aurélia, muda, respirando apenas, contemplava-o de perfil e extasiava-se: as linhas corretas, daquele rosto tomavam a expressão doentia, febril, inovadora do meigo compositor: era a [sic] mesmo espírito, animando dois corpos distintos, em épocas diversas (BORMANN, 2009, p. 48).

Reitera-se o aspecto espiritualizado da atração do casal, e a música se torna um símbolo do sentimento sublime e elevado que os une: “Ela começa a se encantar não porque ele é belo e culto, mas porque pressente que em certo sentido é seu igual. A partir daí vai colecionando sinais que o aproximam dela; percebe que ele será capaz de ler sua alma, entender sua trama [...]” (TELLES, 2009, p. 5).

Os dois são criaturas singulares nos bailes e festas da Corte e despertam inveja e paixões vingativas, como o caso da trama malsucedida de sedução da cocote Mlle. X, a



mando da rival Sabina. A trama se complica com os negaceios entre Aurélia e Salvador, entremeados pelo sentimento de ciúme de Sabina e o sofrimento resignado da Baronesa de Avelar. Há ainda um novo triângulo amoroso, com o pedido de casamento a Aurélia por parte do Conde Cobentzel, Ludovico Philippe, ministro plenipotenciário da Áustria. O diplomata se apaixona por Aurélia e pede sua mão em casamento ao pai, que se mostra favorável ao que considera ser uma ótima oportunidade matrimonial:

Alguns meses depois da chegada de Salvador, o conde de Cobentzel pediu a mão de Aurélia e Joaquim Augusto, que orgulhou-se e afagou a ideia de ver a filha unida a esse homem de tanto merecimento, mostrou ao conde toda satisfação, que sentia e prometeu falar à moça.

Aurélia ouviu essa proposta, sem mínima alteração na fisionomia, sem que o coração palpitasse mais rapidamente. O que lisonjearia a mulher mais exigente, deixava-a quase indiferente: tinha apenas, compaixão daquele espírito, que sabia achar-se preso à sua imagem (BORMANN, 2009, p. 65).

Desde que Salvador avista, pela primeira vez, Aurélia na casa da Baronesa de Avelar, até a descoberta do enigma que ronda a vida da moça, passam-se cinco anos. O romance entre Aurélia e Salvador só se torna possível a partir de uma condição de igualdade — intelectual, moral, ética, artística e financeira — do casal que vai sendo assinalada ao longo da primeira parte da obra. A questão financeira, causa da tragédia familiar de Aurélia, é suplantada, pois agora a personagem dispõe de meios financeiros para o casamento.

Por outro lado, o que seria o único empecilho à paixão do casal, o segredo da verdadeira maternidade de Raul, é a prova final que, uma vez superada, sela a união entre Salvador e Aurélia. Em *Senhora*, Seixas precisa se regenerar para se tornar digno de Aurélia, despojando-se dos antigos privilégios; no romance de Délia, Salvador dá provas de merecer a protagonista ao reafirmar seu caráter isento de preconceitos (BORMANN, 2009, p. 40). Após desvendar o segredo guardado por Aurélia, quando Raul fica gravemente enfermo, Salvador, enfim, se declara a Aurélia:

— Perdoe-me o que sou obrigado a dizer-lhe, Aurélia!... Embora em seu passado houvesse uma falta, embora essa criança... Raul... a quem vota tão entranhado amor, fosse seu ... Oh! perdoe ao meu desespero ter adivinhado tanto!... Pois bem! ainda assim, amá-la-ei do mesmo modo, considerando-a a mais pura das mulheres, adorando-a como uma mártir, orgulhoso em dar-lhe o meu nome!... Oh! não abandone, não mate ao homem que a ama, com tamanho extremo!... Não fuja à ventura, entregue-se ao afeto, que também sente, sejamos felizes, adorável criatura! (BORMANN, 2009, p. 88).

Aurélia admira Salvador pelo seu amor e compreensão. A personagem não é punida, como era comum nos romances românticos, pela transgressão às regras sociais e pela sua condição de mãe fora do casamento. Conhecendo Salvador, seu verdadeiro amor, Aurélia encontra reciprocidade e apoio:

Assim Aurélia se vê livre, pela primeira vez, do fardo social que esse segredo representava. Ciente de tudo e aceitando-a conforme era, Salvador oferece a ela a oportunidade de viverem, enfim, o seu amor. Aurélia e Salvador se casam três meses depois e, diferente das outras personagens de Délia, a ela foi concedida a experiência do amor em vida, sem ter que legá-lo somente à forma transcendental da eternidade, corroborando com os contos de fada (VOLPINI, 2019, p. 85).

Finalizando o romance, mesmo após muitos anos, Aurélia sente-se amada por Salvador e desfruta de uma vida tranquila e feliz ao lado do homem que a “salvou” das aflições passadas. Aurélia se sente realizada, Salvador torna-se um pai para Raul e, satisfeita por ver o casamento dele com Leonor, moça criada pela Baronesa de Avelar, após a morte da



mãe, Sabina. Ao fim, triunfa o amor de Aurélia e Salvador: “— Oh! meu caro Salvador! Todas as dores, todos os tormentos esqueci, ao calor de teus beijos, na tua doce convivência, no íntimo gozo de ser por ti amada!...Sinto, apenas não ser jovem pra viver mais tempo a teu lado, amando-te, contemplando-te, podendo dizer – *immer, immer!*” (BORMANN, 2009, p. 156-157).

Há divergências nas duas “Aurélias” pelo fato de que, no romance *Senhora*, a protagonista se vinga do amado a ponto de comprá-lo. O romance é de perspectiva masculina, no qual se encontra o desnível social pertinente ao tratamento de Senhora e escravo, e vice-versa. Por fim, ocorre a restauração do “amor conjugal”. Ao contrário do romance de Délia, em que Aurélia, após a sedução e abandono de Gustavo Alvim, encontra o amor verdadeiro, espiritualizado e equilibrado em Salvador <sup>14</sup>.

Outro ponto importante de discussão sobre o casamento são as histórias de Zélia, Baronesa de Avelar. O casamento de Zélia, imposto pelo pai, “um homem ambicioso e extravagante” (BORMANN, 2009, p. 22), que escolhe um pretendente para a filha considerando, sobretudo, o dinheiro, exemplifica a degradação que a mulher pode sofrer neste “mercado matrimonial”. Não falta nem a imagem grotesca que Alencar emprega ao descrever a união entre Aurélia Camargo e Fernando Seixas. Entretanto, novamente, não existe redenção para o marido indigno e Zélia decide viver apartada do marido:

Aos 20 anos, bela, moça, vivia indissolúvelmente ligada a esse cadáver repulsivo, invejado e, aparentemente, cheio de atração. Era elegante, inteligente, espirituoso: se ela quisesse perverter-se, aviltar-se, poderia fazê-lo impunemente. Mas nessa alma, virgem de amor, o culto pelo belo fortificou-se e fundiu-se em um só fim — ser digna de si e para si! (BORMANN, 2009, p. 24).

Desse modo, a obra é construída sob a perspectiva feminina, pois apresenta a importância do desprezo relacionado ao sentimento de vingança, como mostra a passagem a seguir de Volpini:

Délia não traz nenhuma referência que ateste a intertextualidade, mas fica claro o desejo da escrita de autoria feminina em mostrar que o desprezo pode ser mais importante que a vingança, que uma atitude machista como a do personagem que abandona a jovem após seduzi-la, alegando falta de dote, não merece perdão, nem devendo receber uma segunda oportunidade. Ainda que houvesse amor por parte da moça, esse deveria ser esmagado pelo desprezo e não avivado pela resignação, como vimos acontecer no desfecho do romance *Senhora* (VOLPINI, 2019, p. 89).

Se a obra de Alencar critica a conspiração da instituição matrimonial através dos arranjos venais, na obra de Délia, é perceptível a indagação a respeito do lugar da mulher nessa sociedade e uma crítica às severas punições a que as moças estavam sujeitas em caso de inconformidade com o lugar para elas previsto. A voz narrativa explicita a opressão que cerceia as mulheres e de que Aurélia consegue se livrar, de certo modo, através da independência obtida por sua condição intelectual e financeira. De forma sutil, o romance problematiza que a felicidade conjugal está ligada à conquista da igualdade de direitos e condições entre homens e mulheres.

<sup>14</sup> Embora o nome do personagem possa lançar dúvidas e questionamentos quanto à necessidade de que a figura feminina precise ser “salva” por um homem, devido ao limite do desenho do estudo proposto não nos deteremos nas implicações da caracterização da figura masculina principal. Entretanto, é crucial, em estudos futuros, estabelecer paralelos entre os personagens Seixas e Salvador, os arcos de evolução de cada um e a relação que eles desenvolvem com cada Aurélia.



### Considerações finais

Para analisar a diferença na construção das personagens de José de Alencar e Délia, retomamos, inicialmente, os discursos e os valores a respeito do casamento na sociedade patriarcal no Brasil do século XIX. Através da pesquisa de fontes históricas sobre o século XIX, confirmou-se a prática do casamento arranjado a fim de manter a riqueza das famílias de classe mais abastada, e a escolha da futura esposa poderia acontecer à revelia do casal, sendo determinada pelos parentes dos noivos. Por outro lado, a mulher desempenhava um papel central na preservação e transmissão do patrimônio dentro do grupo familiar; contudo, tanto para homens como para mulheres, o casamento era uma das formas de ascender socialmente.

Ao cotejar os romances *Senhora* e *Aurélia*, nos deparamos com uma situação que foge às regras do “comércio matrimonial”, com as duas protagonistas negociando seu próprio casamento, realizando uma crítica mordaz aos interesses que cercavam a instituição. As “Aurélias” são exemplos de mulheres emancipadas, determinadas, corajosas, inteligentes e incomuns frente às regras e aos costumes sociais daquele fim de século, porque mostram o poder da mulher como gênero feminino, diante da dominação do homem, inserida na estrutura patriarcal e burguesa. Contudo, apesar de várias semelhanças nos romances de Alencar e Délia, as perspectivas adotadas trazem novas tonalidades a essa crítica. Daí a importância de recuperar as narrativas femininas no século XIX, pois elas permitem conhecer outras vozes e perspectivas sobre a sociedade daquela época.

Em *Senhora*, apesar do ataque ao caráter venal das relações numa sociedade corrompida, a revolta e a vingança de Aurélia Camargo terminam diante da redenção do esposo, Fernando Seixas. Reina o sentimentalismo romântico e, ao fim, há a retomada de uma situação de equilíbrio rompido com o homem como “senhor” do casamento. Em *Aurélia*, a personagem transgride as regras sociais, tornando-se mãe fora do casamento, mas não recebe a costumeira punição dos romances românticos. Tornando-se uma mulher distinta, com fortuna, é assediada para se casar, mas rejeita os pretendentes interesseiros, entre eles, seu antigo amante e pai do seu filho. No romance de Délia, há inúmeras críticas à condição feminina e às funestas consequências advindas dos arranjos matrimoniais que priorizavam o dinheiro. Assim, a personagem vai se apaixonar por Salvador, e o casamento é o encontro de almas, com alguém digno e capaz de compreender seu “enigma”. Ao contrário do desnível entre senhor e escravo do romance de Alencar, o casamento de Aurélia e Salvador é o símbolo de uma relação de igualdade de condições (de caráter, financeira, intelectual) entre homem e mulher.

### Referências

ALENCAR, José de. **Senhora**. Prefácio de Ana Maria Haddad Baptista. Série Prazer de ler; n. 15 *e-book*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

BERRUEZO, Lara. **Mulheres brasileiras na literatura: a importância do resgate**. Série Mulheres na literatura. Parte 1, 2018. Disponível em: <<https://medium.com/@laraberruezo/mulheres-brasileiras-na-literatura-a-import%C3%A2ncia-do-resgate-40d5fe09cd6f>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

BRANDOLT, Marlene Rodrigues. Circunstâncias Divorcistas na literatura de Maria Benedita Câmara de Bormann (Délia). **Revista Água Viva**, [S. l.], v. 3, n. 3, 2018. DOI: 10.26512/aguaviva.v3i3.22120. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/22120>>. Acesso em: 16 mai. 2021.



BRANDOLT, Marlene Rodrigues. Identidade e Invisibilidade: Escritoras dos Oitocentos no Processo Descolonial. **Revista Memorare**, [S. l.], v. 4, n. 3-I, p. 190-204, dez. 2017. ISSN 2358-0593. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare\\_grupep/article/view/5821/3500](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupep/article/view/5821/3500)>. Acesso em: 17 mai. 2021.

BORMANN, Maria Benedita Câmara (Délia). **Aurélia**. Introdução, atualização do texto e notas de Norma Telles. Coleção Rosas de Ouro. Rio de Janeiro: Gazeta da Tarde, 1883. Diagramado e atualizado, 2009.

CANDIDO, Antonio. Os três Alencares. In: CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos, 1750-1880**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2007, p. 536-548.

DEL PRIORE, Mary. **História do Amor no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DUARTE, Constância Lima. Arquivos de Mulheres e Mulheres Anarquivadas: Histórias de uma história mal contada. **Revista Gênero**. Niterói-RJ, v. 9, n.º. 2, p. 11-17, 1. sem. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/30901/17989>>. Acesso: 16 mai. 2021.

LIMA, Layze Mariana Tenório de *et al.* Nas teias do patriarcalismo: A representação do sujeito feminino em “Senhora”, de José de Alencar. **Anais XIII CONAGES**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/42152>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

MUZART, Zahidé Lupinacci (Org.). **Escritoras Brasileiras do século XIX: antologia**. v. 1. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1999.

RIBEIRO, Luís Filipe. O império feminino. In: \_\_\_\_\_. **Mulheres de Papel**. Um estudo do imaginário em José de Alencar e Machado de Assis. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008, p. 139-209.

TELLES, Norma. Maria Benedita Câmara Bormann (Délia). In: MUZART, Zahidé Lupinacci (org.) **Escritoras Brasileiras do século XIX: antologia**. v. 1. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1999, pp. 567-577.

VOLPINI, Javer Wilson. **O literário feminino nos romances oitocentistas de Délia: tradição e ruptura**. (Doutorado em Letras). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.



## DE ROUSSEAU A RACHEL DE QUEIROZ: CAMINHOS POSSÍVEIS

Danuzy Nascimento  
Marcelo Santana dos Santos  
Mônica Gomes da Silva

### Introdução

Este trabalho é o resultado dos caminhos possíveis de investigação entre Literatura e Filosofia no âmbito das Licenciaturas de Letras do Centro de Formação de Professores. Nos idos, agora distantes, de 2017, foi iniciado, em sala de aula, um diálogo fecundo entre as duas áreas a partir da análise de romances brasileiros da primeira metade do século XX. Dentro do componente *Literatura Brasileira III*, naquele momento de natureza obrigatória para os estudantes de Letras, mas também uma das optativas disponíveis do curso para os estudantes de Filosofia, foi possível estreitar as relações entre Literatura e Filosofia. Aproximaram-se os dois campos do conhecimento que, apesar de suas diferenças históricas e seus objetivos específicos de investigação, permitem refletir sobre questões essenciais sobre o indivíduo e a sociedade em geral. Hoje, a longa conversa entre e sobre o romance *Caminho de pedras* (1937) de Rachel de Queiroz (1910-2003) e as obras *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1755) e *Do Contrato Social* (1762), do filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), adquire materialidade escrita.

Respeitando as especificidades dos saberes mobilizados, procurou-se estabelecer os pontos de convergência entre as obras, destacando, especialmente, a compreensão sobre a condição do homem e a noção de liberdade. A origem da desigualdade, em Rousseau, é a base conceitual para pensarmos nos modos de apropriação da propriedade, quando são configurados mecanismos de poder e controle em que homens passaram a subjugar uns aos outros. A partir das proposições filosóficas rousseauianas, buscou-se analisar como Rachel de Queiroz representa os (des)caminhos políticos no Brasil da década de 1930.

Ultrapassando as contingências históricas que cercam os textos, os temas discutidos por ambos os autores permanecem válidos: a dicotomia entre indivíduo e coletividade; as escolhas difíceis que estão na construção do pensamento e da ação individuais ou a acompanham; as consequências advindas tanto do engajamento, quanto da abstenção de ordem política; as limitações financeiras ou materiais como pano de fundo para a opressão e subjugação do sujeito.

Esferas privadas e públicas se articulam, não sendo possível entender a experiência íntima sem o contraponto social que, para ambos os autores, é acompanhado da denúncia de uma sociedade desigual e (ou) que naturaliza a desigualdade. Analisamos como a romancista, em *Caminho de pedras*, representa como homem vivencia a desigualdade, ao retomar, de modo próprio, a denúncia do filósofo genebrino, posto que a narrativa envolve questões sobre a condição do homem no mundo, sobretudo nos aspectos relacionados à liberdade.

Priorizamos, na discussão feita, a protagonista do romance, Noemi, que enfeixa os conflitos aludidos e os potencializa por ser mulher, cuja condição, na sociedade brasileira de 1930, é uma das mais precárias entre os mais frágeis no sistema social e, portanto, mais vulnerável à exclusão e à opressão. No entanto, sem incorrer em determinismo ou fatalismo, o protagonismo de *Caminho de pedras* sai do lugar comum dos papéis femininos do romance brasileiro do período e o questionamento corajoso de Noemi, em seu anseio de ultrapassar as limitações circunstanciais, pavimenta um caminho que, se é de pedras, é, também, um espaço de liberdade individual em que pesem os duros percalços.

Para a realização dessa proposta, o trabalho está dividido em mais três seções. A segunda seção realiza uma incursão na obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da*



*desigualdade entre os homens* do filósofo Jean-Jacques Rousseau, retomando, em paralelo, algumas questões desenvolvidas em *Do Contrato Social*.

A terceira parte se volta para o romance *Caminho de Pedras* de Rachel de Queiroz, revisando o contexto de publicação da obra e analisando, pontualmente, como a trama romanesca representa os impasses individuais de sua protagonista diante das impossibilidades sociopolíticas no Brasil da década de 1930.

Por fim, a última seção transforma, em uma via de mão-dupla, os caminhos que seguiam paralelos neste trabalho. Os cruzamentos temáticos advindos entre formas de expressão literária tão distintas e distantes, espacial e temporalmente, são instigantes e mergulham em questões que tocam, ainda hoje, a condição humana em seus aspectos éticos e existenciais, principalmente, as lutas, individuais e coletivas, pela liberdade.

### **Passeios pelos caminhos rousseauianos**

Jean-Jacques Rousseau, apesar de ter nascido em Genebra, é considerando um grande pensador das ideias francesas, pois foi na França e no período do Iluminismo que suas obras ganharam ampla projeção, fazendo com que ele adquirisse prestígio social, relevância acadêmica e política, tornando-se um dos filósofos mais discutidos do mundo ocidental. O alcance de seu trabalho se deu em vida, mas, certamente, ainda hoje, ele figura no cenário dos filósofos mais influentes em nossa sociedade, para o qual são devotados os germes das modernas democracias, haja vista ter inserido em suas ideias a noção de soberania popular de maneira clara e precisa. Com efeito, é um dos primeiros filósofos a defender a tese de que a propriedade privada é o verdadeiro fundamento da sociedade civil, sendo sua constituição a base para se pensar a origem das desigualdades entre os homens. É dessa relação que podemos encontrar toda uma tradição do pensamento filosófico político voltado para questões que envolvem a condição do homem na sociedade, atentando para os temas da ética em que se envolve a liberdade, a igualdade e, portanto, a justiça.

A articulação interna de conceitos presente em suas obras nos fornece as chaves para a compreensão das dinâmicas em que estão inseridos os indivíduos dentro da sociedade: essa dicotomia ainda hoje é presente e está longe de ser resolvida, envolve posturas que dizem respeito à formação de sujeitos egoístas e, ao mesmo tempo, a necessidade de sobrevivência desses mesmos sujeitos em modos de existência coletiva. De todo modo, a proposta apresentada por Rousseau em *Do Contrato Social* aponta para uma via que possui muitas controvérsias: trata-se da constituição de uma vontade geral. Não obstante a importância desse conceito, interessa-nos um aspecto bastante peculiar que dele pode ser extraído, ou melhor, da obra *Do Contrato Social*, qual seja, a noção de que o poder emana do povo, a noção, portanto, de soberania popular. Para além disso, ressalta-se uma vasta produção que enquadra Rousseau como um dos filósofos mais proeminentes do seu período. Para o trabalho em curso, nos deteremos, prioritariamente, nas obras *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* e *Do Contrato Social*.

A princípio, *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* foi escrito para responder a uma pergunta elaborada pela academia de Dijon: Qual a origem da desigualdade entre os homens? O texto, publicado em 1755, aparentemente desprezioso, acaba se tornando importante na França e, até hoje, serve de fonte para compreender melhor a sociedade em que vivemos. Em sua crítica à sociedade capitalista, por exemplo, Karl Marx (2014) expressou que Rousseau foi um dos primeiros a reconhecer a relevância da propriedade como ponto de partida para se entender a sociedade burguesa. Com efeito, o trabalho de Rousseau, que ora iremos apresentar, pode ser analisado a partir do entendimento da relação entre o que ele denominou de estado de natureza e o de sociedade civil — que seria um momento posterior ao primeiro.



O estado de natureza, ainda que hipotético, é descrito pelo autor como aquele primeiro momento da vida do homem, antes de qualquer formação de sociedade civil e, sobretudo, do desenvolvimento da razão: o homem, nesse estado, era um ser desprovido de comportamento moral, tal qual encontramos em sociedades ocidentais mais complexas. Não podemos dizer, entretanto, que era desprovido de costumes, e que tais costumes se configuravam como um modo de comportamento que aponta para noções de uma liberdade natural o que, de modo bem grosseiro, se configuraria numa espécie de regra, de lei natural. Sem dúvida, o estado de natureza nunca pôde ser provado, embora muitos pensadores do período partissem dele como pressuposto para pensar a condição do homem. Assim, com o fito de dar base à sua proposta, defendendo a noção da existência de um homem bom, partindo do mesmo princípio, Rousseau procurou resgatar, em sua tese inicial, a liberdade originária existente no estado de natureza, para constituir um mundo melhor e, assim, pensar uma sociedade justa. Reconhece, entretanto, de início, o seguinte:

Concebo, na espécie humana, dois tipos de desigualdade: uma, que chamo de natural ou física, na medida em que é estabelecida pela natureza e consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades de espírito ou da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, pois depende de um tipo de convenção e é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens (ROUSSEAU, 2015, p. 53).

O relevante aqui é perceber as diferenças existentes pela convenção e, de algum modo, pelo consentimento estabelecido entre os homens. Consentimento que será forjado no pacto social em que a sociedade foi erguida. Para Rousseau, o aumento da violência (pois isso não existia), devido ao crescimento populacional, atrelado a outros fatores que envolviam a sobrevivência dos homens, fez com que eles passassem do estado de natureza para o de sociedade civil. Para Rousseau, todos os caminhos acabam levando o homem a formar uma sociedade, seja pelo medo da “violência” ou por catástrofes climáticas. Tudo contribuiu para a formação de grupos de homens organizados. Nesse momento, o homem já deixara de ser indivíduo sem uma moral constituída e, através da razão, passou a estabelecer os meios para a sobrevivência, inclusive sob o aspecto moral: “E, de fato, nas Cartas escritas da montanha (carta IX), podemos perceber que Rousseau associa a justiça àquela condição de igualdade moral — isto é, de obrigações mútuas — promovida pelo pacto” (KAWAUCHE, 2013, p. 26). O homem perdeu sua liberdade natural, característica de seu estado de natureza, e passou a constituir uma liberdade civil, típica do estado de sociedade estabelecido pelo consentimento.

A despeito de uma visão consensual inicial em um suposto acordo estabelecido entre os homens, Rousseau vai reconhecer que a sociedade formada acabou por representar a dominação de um homem pelo outro, residindo aí uma diferença social fundamental: era necessário buscar a base dessa diferença, em que a vida se tornava desconfortável. Para Starobinski, não se tratava tão somente do reconhecimento da posse da propriedade, mas das consequências da existência dela enquanto propriedade privada: “Porque os homens, produzindo além de suas necessidades reais, disputam a posse do supérfluo: não querem mais apenas usufruir, mas possuir; não querem mais apenas os bens atuais, mas os sinais abstratos dos bens possíveis ou das posses futuras” (STAROBINSKI, 2011, p. 401). Portanto, a posse da propriedade não representou tão somente a restrição da satisfação de necessidades imediatas ligadas à condição do homem em sua relação natural, mas de agregar valores que se tornaram fundamentais para o estabelecimento de um ordenamento social de subordinação de características materiais e existenciais, chegando a aspectos que, guardadas as devidas proporções, podem ser considerados supérfluos e simbólicos. O homem, em sociedade, passou a estar preso, perdeu, portanto, a sua liberdade natural.

A questão da liberdade é algo que atravessa toda obra de Rousseau. Segundo Derathé, “A liberdade do homem é inseparável do instinto de conservação, ela é seu prolongamento,



sua forma jurídica ou, mais exatamente, o direto que lhe corresponde.” (DERATHÉ, 2009, p. 299). Tanto em *Do Contrato Social*, como na *Origem das Desigualdades* encontramos essa temática como fio condutor de seu trabalho. É certo que Rousseau não pretende defender a ideia de que é preciso retornar ao estado de natureza, como também é certo que, por outro lado, defende a ideia de que o homem tem de ser livre como era nesse estado. E acrescenta-se também que, em sociedade, o homem possui um tipo de liberdade, a liberdade civil. O que Rousseau defende, entretanto, é justamente o direito de ser livre como condição de uma igualdade que é fundamental. Por isso, propõe em *Do Contrato Social*, a noção de vontade geral<sup>15</sup>. Segundo Rousseau, “O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto aventura e pode alcançar. O que ele ganha é a propriedade de tudo o que possui” (1973, p. 42).

Em alguma medida, Rousseau provocou, com suas teses, certo tipo de estranheza entre os partidários da naturalização da sociedade. A propriedade deixa de ser um bem natural, dado para a satisfação das necessidades humanas, como é posto por muitos contratualistas, e passa a ser reconhecidamente uma esfera de disputas históricas, forjadas nas relações de conflitos ainda existentes em seu tempo. Rousseau oferece mais do que uma resposta à academia de Dijon: está posta ali uma espécie de denúncia que subverte a compreensão pautada no silêncio das classes falantes, que se deparam com uma realidade impossível de ser negada, dada a existência das desigualdades entre as pessoas. Embora a tese inicial da *Origem das Desigualdades* parta da existência hipotética de um estado de natureza, as desigualdades entre os homens era fato em seu tempo – como é fato ainda nos dias de hoje. Além disso, também em *Do Contrato Social*, encontramos um Rousseau que, mais uma vez, elabora uma proposta que, se não pode de todo ser consolidada através da vontade geral, constitui-se como ponto de partida para se pensar a soberania popular, em que o povo deve criar as leis sob as quais deve agir, ou seja, como bem demonstra Kawauche (2013), um paradoxo que inaugura um tipo peculiar de soberano que deve se submeter às leis que criou.

### Caminhos interditos de 1930

É bem conhecida a anedota do espanto de Graciliano Ramos sobre a estreia literária de Rachel de Queiroz: “Seria realmente de mulher? Não acreditei [...]. Não há ninguém com este nome. É uma pilhéria. Uma garota assim fazer romance! Deve ser pseudônimo de sujeito barbado” (RAMOS, 1987, p. XXI). A desconfiança sobre a existência da romancista se respalda numa visão bastante limitada sobre a literatura feminina, o que é comentado pelo próprio Graciliano Ramos: “mas ficou-me durante muito tempo a ideia idiota de que ela era homem, tão forte estava em mim o preconceito que excluía as mulheres da literatura. Se a moça fizesse discursos e sonetos, muito bem. Mas escrever *João Miguel* e *O Quinze* não me parecia natural” (RAMOS, 1987, p. XXI-II).

A excelência literária da estreia desafia o mundo masculino, como depreendemos do depoimento de Graciliano Ramos. O sucesso é grande, e a narradora cearense destoa do padrão referendado ou reconhecido para a literatura escrita por mulheres, marcada pela preponderância da ornamentação verbal e do lirismo. A aridez do sertão, representada tanto pela paisagem agreste, quanto pelas relações sociais assimétricas, encontra, na prosa concisa e

<sup>15</sup> Nunca ficou satisfatoriamente esclarecido como, da agregação de egos que, em momento algum, abdicam de seus objetivos pessoais, surge, entretanto, um novo personagem, a maioria, que, intérprete da vontade coletiva transcendente, se apresenta como legitimamente autorizada a reprimir interesses particulares e, muito mais do que isso, a extrair do reprimido uma subversão total de consciência, até que aceite a tese de que a repressão de que é vítima é o que melhor serve a seu verdadeiro interesse, justamente porque serve à vontade geral (SANTOS, 2007, p. 67).



sóbria de Rachel, uma das suas melhores expressões e retira os escritores nordestinos do ostracismo cultural a que estavam relegados, conforme denuncia Graciliano Ramos na mesma crônica: “Naquele tempo [...] não havia literatura no Nordeste. Se havia, era coisa que se acabava por lá mesmo, ninguém tinha conhecimento dela” (RAMOS, 1987, p. XXI).

O lançamento de *O Quinze* (1930) causa comoção no panorama literário e se torna, pela qualidade ímpar, marco da chamada “era do romance brasileiro” (BOSI, 2008, p. 388). O romance torna-se basilar numa das décadas de maior polarização ideológica e política do país, cujas divisões ecoam na crítica literária e nas narrativas romanescas do período. Assim, se consolida, por um longo tempo, a classificação dicotômica entre romances do Norte *versus* romances do Sul; romances proletários ou sociais *versus* romances intimistas.

Depois de cinco anos da publicação do segundo romance, *João Miguel* (1932), a escritora apresenta nova obra e volta a causar incômodo. Contudo, a “desconfiança” inicial diante da qualidade literária é substituída por uma insatisfação dos “figurões gordos” (RAMOS, 1987, p. XXII) com os personagens principais de *Caminho de pedras*. Recorremos, mais uma vez, a Graciliano Ramos, que comenta o mal-estar crítico com o romance: “*Caminho de pedras* é uma história de gente magra, uma história onde há fome, trabalho excessivo, perseguições, injustiças de toda espécie, coisas que os cidadãos bem instalados não toleram. Há ali tristeza demais, rostos amarelos, desânimos, incompreensões, desavenças” (RAMOS, 1987, p. XXII).

A autora realiza uma harmonização entre o social e o psicológico e demonstra uma nova tomada de posição na temática do romance nordestino, colocando em xeque as divisões antitéticas que classificam as narrativas do período. Deixa de ser exclusividade dos chamados “romances do Sul” tratar da urbanização e da industrialização no Brasil. O romance proletário ou social pode realizar uma sondagem psicológica de seus personagens, abandonando os tipos fechados, o que seria, por sua vez, considerado como traço característico do chamado romance intimista.

Desse modo, opondo-se, igualmente, à rígida divisão que classifica o romance de 30 em social e intimista, Luís Bueno retoma a polêmica da publicação de *Caminho de Pedras*. Como indica Graciliano Ramos, ao contrário da estreia aclamada, o terceiro romance de Rachel de Queiroz sofreu um julgamento severo dos campos polarizados da crítica, em função da classificação do romance em duas vertentes, a proletária ou social e a intimista, atribuídas, respectivamente, à esquerda e à direita política. *Caminho de Pedras* escapa ao caráter esquemático proveniente da adesão a uma das propostas ideológicas vigentes e conflitantes na época:

*Caminho de Pedras* é certamente o primeiro romance brasileiro a ter como centro temático as dificuldades da militância, que seriam tão comuns no período da abertura política do final dos anos 70. Até mesmo o problema da proletarianização intelectual que se quer aceito pelos operários [...] é tratado no romance. As tentativas de aproximação por parte dos intelectuais quase nunca dão em nada (BUENO, 2016, p. 431).

O enredo de *Caminho de Pedras* tem como panorama histórico a ditadura do Estado Novo, sob o comando do presidente Getúlio Vargas. Sai de cena o interior sertanejo das obras anteriores e aparecem os traços de uma incipiente industrialização da capital cearense, bem como do nascente movimento de organização proletária, com todos os riscos num contexto ditatorial. O romance é publicado no mesmo ano em que a nova Constituição, cujo princípio geral declarava que “O poder político emana do povo”, suprimiu direitos e garantias legais do cidadão, instituindo eleições indiretas, tornando o presidente da República “autoridade suprema” do Estado, inclusive, interferindo e revogando decisões jurídicas. Essa insegurança jurídica já estava em curso em 1936, ano da escrita do romance, e ganha contornos legais no ano seguinte, com a chamada Constituição “polaca”. As prisões compulsórias e sem processo



penal aparecem como fios narrativos que formam a trama, indicando a apreensão perante a ausência de garantias individuais e a criminalização das atividades políticas.

O romance possui, assim, uma forte linha político-social, ao mesmo tempo em que há grande destaque para as características psicológicas dos protagonistas. Acompanhamos os dilemas e os infortúnios dos trabalhadores que, premidos entre uma subsistência precária, o trabalho extenuante e a violência estatal, reiniciam, conflituosamente, os movimentos de luta por melhores condições de vida. A esperança de que haja uma nova revolução, a exemplo do que ocorreu na Rússia em 1917, é acompanhada pela denúncia das ações repressoras estadonovistas diante do “perigo comunista”, que jogará o mundo em uma das suas maiores e mais sangrentas guerras.

Os personagens principais do romance são o casal João Jaques e Noemi, o filho de ambos, Guri; o jornalista Roberto que será companheiro de sonhos e de partido de Noemi. O ponto de ruptura da vida do casal se dá quando o jornalista cearense, após dez anos no Rio de Janeiro, retorna a Fortaleza a fim de fundar uma célula do partido comunista, através do contato com os proletários sindicalizados, e Noemi experimenta a paixão e o engajamento político ao lado de Roberto.

A protagonista é singular na galeria romanesca de 1930, pois nem se enquadra nos tipos femininos que habitam as narrativas: esposa, prostituta e (ou) “solteirona”. Desfazendo-se do laço matrimonial, entretanto, sua história não se restringe às complicações do triângulo amoroso. Noemi encontra, na causa política, uma forma de expressão individual, menos opressora, e um motivo para transcender o cotidiano: “Sentia-se com a cabeça cheia de histórias novas, de mulheres heroicas, livres e valentes. Esquecida, naquele momento, das contingências da sua vida, da disciplina doméstica, da cama comum, da promiscuidade e dos compromissos com alguém” (QUEIROZ, 1987, p. 35).

São problematizados os riscos do engajamento político e a desconfiança, de lado a lado, dos integrantes do futuro partido, que perpassam e conduzem a atitude dos diferentes personagens. As vicissitudes da luta política, o cerceamento político e as ameaças iminentes de punição, seja por meio do cárcere, seja através do desemprego e da fome, estão bem nítidos e acompanham, de modo opressivo, o grupo retratado na obra. O endurecimento, que acarreta cinismo e hostilidade, é uma das pedras nesses caminhos tortuosos da luta política na década de 1930, conforme constata, amargamente, o guarda-livros Filipe:

Alegavam muito o marxismo e o socialismo científico e o materialismo histórico — mas tudo isso teria tanta importância, e mormente teria tanta força para os arrastar se não fosse o simples e humano enternecimento?

Fossem políticos frios, como o pretendiam — se haviam chegado ao ponto em que estavam como quem chega ao resultado de uma equação, por mera necessidade matemática de lógica, então por que se chocara ele tanto quanto da teoria passara à prática, quando deixara os livros — onde tudo era certo, luminoso, iniludível — e fora lidar com o material humano, caprichoso, incoerente, desconfiado? E estúpido, e ingrato! [...]

Coitado de Roberto, atravessava agora a mesma crise. E sofria mais, decerto, com aquela natureza sentimental. Tinha pensado em ser herói e receber aclamações — e era tratado como um intrometido e o que recebia eram pontapés... Filipe, riu:

“Vamos ver até onde ele aguenta... Literato cuida que operário sai direto dos livros de Rousseau para a fábrica...” (QUEIROZ, 1987, p. 33-34).

A passagem é significativa e aponta os desencontros entre proletários e intelectuais. Assim, o romance escapa a uma solução fácil para os conflitos entre as classes, opondo-se a uma idealização da classe operária, da classe intelectual ou da luta política. Roberto personifica a tentativa frustrada de adesão do intelectual à causa operária, cujo “material humano” não é o exemplo esperado de bondade e acolhimento, conforme a alusão irônica ao conceito rousseauiano. Por outro lado, quem assume a postura reflexiva e equidistante do



conflito é o marido de Noemi, cujo nome é, nada gratuitamente, como se percebe, João Jaques.

Tampouco o romance sucumbe à pura introspecção subjetiva de sua protagonista, obliterando os terríveis contornos sócio-históricos dentro dos quais estava limitada. Através da trajetória de Noemi, cuja ânsia de justiça social quebra os paradigmas do feminino, adentramos nos meandros complexos da luta política e do moralismo que marcava a sociedade da época.

A rotina sufocante, cuja maior representação é seu ambiente de trabalho, o estúdio fotográfico, pouco iluminado e abafado, que se contrapõe aos encontros nos espaços abertos, onde ocorre a contestação política. Desse modo, ao se apaixonar por Roberto, o intelectual alvo da desconfiança proletária, Noemi encontra um novo fôlego de vida, escapando da mesmice e do conformismo ressentido de João Jaques:

Era apenas uma alma livre, ouvindo a história de outras almas livres. Fugira do seu centro habitual de gravidade, perdera a noção do pão nosso de cada dia. Naquele momento, nada era moral nem imoral, nada proibido nem permitido; não havia hora, não havia espaço: só a embriaguez do momento de revelação, das possibilidades de libertação (QUEIROZ, 1987, p. 35).

A mulher profissional, arrimo de família e ativista política tem sua estrutura de vida estilhaçada quando decide abandonar o marido e se unir a um novo companheiro. Há descontentamento dos demais integrantes do partido diante da atitude de Noemi, apesar de defenderem a proposta de uma sociedade mais igualitária, em que homens e mulheres estariam lado a lado: “Sem nada atrapalhando, nem interesse, nem preconceito [...] — Um homem e uma mulher, apenas...” (QUEIROZ, 1987, p. 19). Contudo, a concepção de que a esposa é uma espécie de patrimônio masculino e de que o adultério é a suprema violação dos valores familiares, aparece entre os revolucionários:

Em geral condenavam Noemi. Ainda era muito vivo, em todos, o terror do adultério. Queriam ser independentes, tinham ideias, mas no fundo do coração tinham horror da coisa ruim, do nome feio.

E depois era patente que Roberto e Noemi eram amantes há muito tempo, mesmo nas barbas do marido. Quem sabe até se ele não ignorava nada... “Cachorrices de pequeno-burguês” [...]

Samuel bem que tinha dito: “As mulheres daqui ainda não estão maduras para luta [...] Confundem questão social com questão sexual...” (QUEIROZ, 1987, p. 71).

O mal-estar gerado entre os companheiros de luta, sobre a conduta “pequeno-burguesa” e a associação pejorativa entre vida política e vida sentimental, destrói a existência de Noemi. A animosidade logo se transforma em retaliações de vários tipos. Desde uma exigência cada vez maior da célula do partido, o ostracismo social, até a demissão do emprego, cujos fregueses eram de “família” e comentavam e condenavam os “procedimentos” de Noemi. É retirada, prontamente, a independência financeira, e a personagem não consegue novo emprego, como também não possui condições materiais para o trabalho por conta própria. Todo o movimento da personagem, em busca de liberdade é condenado e lhe são negados, assim, os meios mínimos de sobrevivência: “Porque trabalho não aparecia mesmo, nem para caixa de loja, nem sequer de balcão” (QUEIROZ, 1987, p. 79).

A crescente marginalização é agravada por uma tragédia familiar. A morte do primeiro filho, Guri, é o ápice dos tormentos de Noemi, demonstrando a indissociabilidade entre vida íntima e política, da desigualdade que grassa no mundo:

Noemi procurava despregar os olhos deles, não podia; agrediam-lhes os sentidos, entravam-lhes com gritos pelos ouvidos, estalavam-lhes as risadas na cara. Tudo vivo, gritando, rolando pelo chão, brigando, tudo vivo! Aquele ali, tão pálido, com



uma ferida na perna: e talvez escapasse, vivesse trinta, cinquenta, sessenta anos. Vivos, o mundo está cheio de meninos vivos (QUEIROZ, 1987, p. 92).

Por fim, a repressão solapa o que restava de estrutura pessoal à protagonista. Roberto é preso quando acompanha Noemi, em uma das tantas provas que ela, como "elemento novo", precisa "dar" aos companheiros de partido. A referência histórica faz-se denúncia, visto que, no ano anterior ao lançamento do romance, muitos intelectuais de esquerda foram presos no Nordeste, entre eles Graciliano Ramos, e enviados, de navio, como o personagem Roberto, para "o Sul [...] numa colônia, dizia-se que numa ilha" (QUEIROZ, 1987, p. 95).

Após um ano da perda do filho, grávida novamente, Noemi recorda o fim de todos os colegas de luta política que estavam distantes, doentes ou encarcerados. A liberdade desejada pela então companheira de Roberto e pelo grupo de trabalhadores organizados é interrompida, tal qual a palavra de contestação pichada nos muros da cidade. O ato solidário do casal, que segue junto diante da denúncia, culminando no encarceramento de Roberto, é recordado. Do ponto de vista individual, insistir na militância política custou a união da nova família, sem haver, contudo, amargura pela opção feita. Ao contrário, emerge a consciência de que o sonho de se alcançar condições mais justas é um trabalho coletivo, resultado de muitas lutas anônimas, que apenas se iniciavam, em que as dimensões pessoal e pública são indissociáveis. O término da narrativa, com a imagem da caminhada difícil por uma "ladeira áspera" é simétrico aos movimentos feitos, no ventre do novo "companheiro", um símbolo da esperança vindoura de dias melhores e motivo para seguir adiante, ainda que tropeçando em pedras.

### Caminhos cruzados

“‘Liberdade para...’ Liberdade para quem?”  
Rachel de Queiroz.

A obra de Rousseau se insere num contexto de ressignificação de elementos constituintes de posturas políticas de seu tempo. A ideia de uma soberania popular, bem como da historicidade da propriedade privada são fundamentais para a compreensão das dinâmicas da sociedade burguesa. A crítica inaugurada por Rousseau revela uma apreensão da realidade que interfere em concepções éticas, o que envolve a virtude, a liberdade, a igualdade e a justiça. A complexa relação entre indivíduo e sociedade, a obediência à lei e tantos outros elementos de direito e justiça se entrelaçam em suas obras, conforme nos recorda Jean Starobinsk (2011, p. 12):

... é evidente que não se pode interpretar a obra de Rousseau sem levar em conta o mundo ao qual ela se opõe. É pelo conflito com uma sociedade inaceitável que a experiência íntima adquire sua função privilegiada. Veremos até que o domínio próprio da vida interior é delimitado pelo fracasso de toda relação satisfatória com a realidade externa.

Uma apreciação semelhante pode ser feita com a obra da romancista brasileira que, relendo os conceitos rousseauianos, representa e analisa criticamente o debate político de seu tempo, especialmente, as lutas para a redução das desigualdades sociais. Com uma prosa concisa e precisa, Rachel de Queiroz representa as complexas relações entre indivíduo e sociedade, superando o maniqueísmo entre direita e esquerda, que cindiam o campo político e cultural daquele momento, conforme foi visto na terceira seção. Assim, o “material humano, caprichoso, incoerente, desconfiado” (QUEIROZ, 1987, p. 33) não é entendido como uma expressão subjetiva apartada de um panorama opressivo e violento, tampouco é o produto direto e inevitável dele. Desse modo, a “experiência íntima” adquire densidade e está associada à insatisfação com a realidade circundante, acompanhada de debates de natureza



ética dos indivíduos que precisam estabelecer parâmetros entre egoísmo e solidariedade, coragem e covardia, bem e mal.

No panorama de 1930, no Brasil, a modernização consolida a divisão capitalista do trabalho, estabelecendo uma nova relação com o tempo. O início e o término das jornadas de trabalho organizam os capítulos do romance, apontando, igualmente, para a dinâmica entre as classes. Simbolicamente, dispor do próprio tempo, com mais ou menor vagar, é percebido como um fator de liberdade: “Na obrigação a gente anda devagar, a fim de provar que é livre. Pressa é cativo, é medo” (QUEIROZ, 1987, p. 21). As reuniões para promover a causa trabalhadora se passam em noite avançada, único tempo disponível ao operariado para o repouso e retorno do trabalho, ou o domingo, destinado aos ofícios religiosos. Assim, o fator tempo é tema e estrutura da obra, sendo um dos tantos elementos da opressão vivida pelos personagens e uma das desigualdades abordadas.

Povoam o romance os trabalhadores explorados “desde os tempos velhos do eito e da senzala” (QUEIROZ, 1987, p. 12) e presos a uma rotina voltada por completo para o trabalho; do outro, os burgueses, donos dos meios de produção. Entre eles, os intelectuais, que não se enquadram entre os trabalhadores espoliados, por conta do conhecimento e do acesso à cultura, mas também não possuem recursos para uma existência autônoma. Pequeno-burgueses que, longe dos ofícios manuais, são vistos com desconfiança tanto por uma classe, quanto pela outra.

Configurando essas três classes, a autora encena os conflitos políticos e subjetivos, no processo de promover um novo contrato social, quando se busca restaurar um estado de igualdade entre os homens. Quem deve dirigir a nova ordem? Quem estabelece o que é justo? As disputas revelam os riscos do personalismo, da tirania e despotismo, que parecem estar sempre à espreita, mesmo nas tentativas de aproximação fraterna:

— O camarada Roberto trabalha conosco desde os tempos do Bloco Camponês!  
 — Ele pode ser sincero, mas chegando aqui é pra dominar! Vem organizar, vem chefiar, vem controlar... O operário é que deve guiar o operário e não o elemento estranho à classe! [...] Todos tinham se envolvido na discussão, todos gritavam. Só Roberto, magoado, intimidado, calava-se. Aquela gente repetia apaixonadamente chapas sonoras, tais como as que havia lido nos livros de divulgação. Mas debaixo daqueles “burguês”, “revolução”, “classe”, debaixo de toda aquela gíria decorada, palpitava o calor apaixonado de convicções violentas, havia ódio, cólera e desejo de desforra (QUEIROZ, 1987, p. 8).

O ponto de partida do romance, o aparecimento de Roberto, estabelece, de chofre, o debate sobre a natureza do homem e a bondade imanente daqueles que estariam mais próximos da natureza, mormente os humildes e semiletrados, em oposição ao véu da cultura que tolda os verdadeiros sentimentos, conforme discute Rousseau. A desconfiança expressa na primeira reunião é reiterada ao longo do romance, envolvendo outros personagens, também na perspectiva rousseauiana de que é impossível conhecer sentimentos e razões alheios, uma vez que “Não vemos a alma de outrem, porque ela se esconde, nem a nossa, porque de modo algum temos espelho intelectual. É preciso viver na opacidade” (ROUSSEAU *apud* STAROBINSKI, 2011, p. 22).

O obstáculo enunciado por Rousseau, isto é, o conflito entre essência e aparência, torna-se pedra de toque do romance de Rachel de Queiroz. A sondagem do íntimo dramatiza os julgamentos morais em que seus personagens são réus e juízes ao mesmo tempo. Diante da desconfiança das razões e sentimentos verdadeiros dos protagonistas, que não se enquadram, adequadamente, aos contornos sociais impostos, temos diferentes reações para atravessar a opacidade, seja Roberto assumindo tarefas cada vez mais extenuantes como prova de dedicação à causa proletária, seja o ressentimento crítico de João Jacques face às inconseqüências dos chefes do partido.



Dentro da galeria do romance, há um destaque especial para Noemi, que viverá a causa política com ardor amoroso, o qual só é compatível, no horizonte social do momento, para as funções de mãe e esposa. Se o tempo é um fator opressivo para os homens, constitui-se num problema a mais para a mulher. Seu tempo deve ser dedicado ao trabalho e à criação do filho, sendo considerada inapropriada a dedicação à causa política, especialmente, o tempo direcionado para leitura e discussão de temas sérios e profundos.

O descompasso entre ser e parecer se torna mais intenso, e sua adesão à militância é vista como interesse de ordem sexual e não se reconhecem os sentimentos que a moveram para a luta política. Contudo, mesmo com a reprovação e desconfiança, Noemi encontra, enfim, o espaço para a realização pessoal sem precisar abrir mão de uma causa maior e coletiva:

A vontade de viajar que a atormentara sempre, de ver as cidades estranhas do outro lado do mar, de aprender coisas que o mundo ensina, novas línguas, novas multidões; vontade que bastava um anúncio de companhias de navegação num jornal, para deixar quase chorando de ambição frustrada. [...] Sentimentos e impressões sufocados, caluniados, envergonhados, surgiam agora à luz do dia, vitoriosos, justificados, triunfantes. Podia pensar tudo, desejar tudo. Nada era proibido. Nada era pecado. Sentia-se livre (QUEIROZ, 1987, p. 36).

O romance se encerra, ciclicamente, com nova viagem de Roberto, agora na condição de preso político, e a protagonista vive o abandono e o desamparo que tanto indignavam o ex-marido. Assim, a trajetória de Noemi, conforme assinalamos, é marcada por diferentes posturas e destinos diante da luta social, demonstrando a complexidade das imbricações e dos "descaminhos" entre vida íntima e política. Conforme exposto até aqui, são perceptíveis inúmeros pontos de convergência entre as obras de Rousseau e Rachel de Queiroz. Sem dúvida, há ainda vários caminhos de investigação a serem percorridos entre as obras analisadas. Destacamos, como ponto fulcral, a denúncia, feita tanto por Rousseau quanto por Rachel, sobre as condições de igualdade e liberdade existente entre as pessoas. Encontramos, ademais, uma trajetória que nos leva à reflexão em que se reconhece, na estrutura social, modos de existência que são colocados à margem da sociedade, posto que não são defendidos, na prática, os princípios necessários à constituição de justiça. A sociedade é, para Rousseau, fruto de um golpe elaborado para fazer valer direitos daqueles que são proprietários, em detrimento da imensa maioria da população — o que, mais tarde, Marx chamará de relações de classes.

Nesse sentido, os personagens de *Caminho de pedras* têm suas existências atravessadas pelas disputas de classes e pelo desejo de condições mais justas de vida. Entretanto, a tentativa de estabelecer uma base igualitária esbarra nos pressupostos moralistas do período, metáfora ou sintoma dessa sociedade, cujo poder, em tese, emana do povo, mas que estava sob um regime político ditatorial que reprime, violentamente, os movimentos políticos coletivos. A crítica se faz, principalmente, na problematização das limitações impostas a Noemi que, independentemente de seu compromisso com ideias de igualdade e liberdade, é reprimida, duplamente, por sua condição de mulher trabalhadora: força de trabalho e esteio familiar, que não deve ou não pode viver outros papéis. Em suma, Rachel de Queiroz, ao entrelaçar os conceitos rousseauianos para retratar as dificuldades em unir vontade íntima e causa coletiva, nos conduz pelo *caminho de pedras* de uma condição de violência sofisticada, em que as pessoas perdem sua humanidade por desejarem justiça e liberdade, restando a esperança de que o esforço, um dia, gere dias melhores.

## Referências



BATISTA, Jean Charles Oliveira. A Constituição de 1937 e a ditadura estadonovista. **Boletim Conteúdo Jurídico**, Brasília, ano IX, n. 801, 13 mai. 2017, p. 40-51. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.589045>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BOSI, Alfredo. A ficção. In: BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 41. ed. São Paulo: Cultrix, 2008, p. 388-9.

BUENO, Luís. **Uma história do Romance de 30**. São Paulo: Edusp; Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

DERATHÉ, Robert. **Rousseau e a ciência política de seu tempo**. Trad. Natalia Maruyama. São Paulo: Barcelona, 2009.

KAWAUCHE, Thomaz. Soberania e Justiça em Rousseau. **Revista Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 1, p. 25-36, jan. /abr., 2013.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I. Trad. por Reginaldo Sant'Anna. 33 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

QUEIROZ, Rachel de. **Caminho de pedras**. 10 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

RAMOS, Graciliano. Caminho de pedras. In: QUEIROZ, Rachel de. **Caminho de pedras**. 10 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987, p. XXI-XXIII.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. Laurent de Saes. São Paulo: Edipro, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do Contrato Social. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Rousseau**. Coleção Os Pensadores. Trad. Lurdes Santos Machados. 1 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 07-151.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **O paradoxo de Rousseau**: uma interpretação democrática da vontade geral. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

STAROBINSKI, Jean. **Jean Jacques Rousseau**: a transparência e o obstáculo; seguido de sete ensaios sobre Rousseau. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.



## A VIA CRUCIS CLARICIANA EM “MISS ALGRAVE”

Leonardo Santos de Jesus (UFRB)<sup>16</sup>

Mônica Gomes da Silva (UFRB)

### Introdução

“Eu, que entendo o corpo. E suas cruéis exigências. Sempre conheci o corpo. O seu vórtice estonteante. O corpo grave. (Personagem meu ainda sem nome)”

(LISPECTOR, 1998, p. 9).

O livro de contos *A Via Crucis do corpo* (1974) de Clarice Lispector (1920-1977) ocupa um lugar singular na vasta obra da escritora. Na “Explicação” que precede os treze contos da obra, Lispector descreve o processo de composição do livro, assinalando suas diferenças temáticas e estilísticas em relação aos demais textos publicados pela autora até aquele momento. Através do “drama da linguagem” (NUNES, 1989), isto é, “a escritura conflitiva, autodilacerada, que problematiza, ao fazer-se e ao compreender-se, as relações entre linguagem e realidade” (NUNES, 1989, p. 145), Clarice Lispector se volta para os aspectos “contundentes” dos contos que, a princípio, o leitor não reconheceria com a marca autoral clariciana.

No *limiar* da coletânea de contos a autora discute, antecipadamente, os prováveis e negativos juízos críticos que o livro suscitaria. Assim, há um processo reflexivo acerca da condição duma obra nascida de encomenda, composta a partir de “fatos” e com uma linguagem “indecente”. Ao lado da recusa clariciana em malbaratar sua escrita, seja pela encomenda, seja pela incompreensão da contundência que os temas exigem, há o “desafio” na representação das histórias que “realmente aconteceram”:

Fiquei chocada com a realidade. Se há indecências nas histórias a culpa não é minha. Inútil dizer que não aconteceram comigo, com minha família e com meus amigos. Como é que sei? Sabendo. Artistas sabem de coisas. Quero apenas avisar que não escrevo por dinheiro e sim por impulso. Vão me jogar pedras. Pouco importa. Não sou de brincadeiras, sou mulher séria. Além do mais tratava-se de um desafio (LISPECTOR, 1998, p. 11).

Podemos perceber um tensionamento irônico com a divisão estabelecida entre “intimistas” e “brutalistas” no panorama do conto brasileiro das décadas de 1960 e 1970. Conforme estuda Alfredo Bosi (1975), o conto contemporâneo, em continuidade à tradição das décadas de 1920 e 1930, possui duas vertentes pulsantes: a metafísica e a brutalista. A primeira se volta para a prospecção psicológica e a “relação dramática e tensa com o passado” (BOSI, 1975, p. 10), tendo como uma das representantes, Clarice Lispector. A segunda vertente caracteriza-se por “recortar tão cruamente situações exemplares” (BOSI, 1975, p. 18) e tem Dalton Trevisan e Rubem Fonseca como principais representantes, coadunando-se a:

[...] um modo de escrever recente, que se formou nos anos de 60, tempo em que o Brasil passou a viver a explosão do capitalismo selvagem, tempo de massas, tempo de renovadas opressões, tudo vem argamassado com requintes de técnica e retornos deliciosos a Babel e a Bizâncio. A sociedade de consumo é, a um só tempo, sofisticada e bárbara (BOSI, 1975, p. 18).

O desafio de Clarice Lispector, em parte, diz respeito aos limites convencionados à “literatura intimista”, à qual estaria filiada, ao enveredar pelos temas e recursos expressivos

<sup>16</sup> Este trabalho recebeu o financiamento do Programa de Bolsa de Iniciação Científica UFRB-CNPq.



que seriam exclusivos da “literatura brutalista”. Sua incursão pelo “real” é presidida pela insubmissão: “Porque, ao que parece, sou capaz de revoltadamente obedecer, eu a inliberta” (LISPECTOR, 1998, p. 12). Uma vez aceito o desafio, Clarice responde ao juízo pejorativo acerca dos contos, o “lixo” que ameaçaria sua carreira de sucesso: “há hora para tudo. Há também a hora do lixo. Este livro é um pouco triste porque eu descobri, como criança boba, que este é um mundo-cão” (LISPECTOR, 1998, p. 11).

A outra parte do desafio é que o atendimento da demanda realista não oblitera alguns dos *leitmotiven* marcantes da obra clariciana. Assim, um dos mais caros núcleos se renova em *A Via Crucis do corpo*: a de que “Não há outro mal-estar senão o próprio mundo” (NUNES, 1989, p. 119). Por outro lado, ressaltam-se as limitações da linguagem que se esbarram com o “inexprimível, o indizível” (NUNES, 1989, p. 145): “Já tentei olhar bem de perto o rosto de uma pessoa — uma bilheteira de cinema. Para saber do segredo de sua vida. Inútil. A outra pessoa é um enigma. E seus olhos são de estátua: cegos” (LISPECTOR, 1998, p. 12). O desafio de maior adesão ao real não elide a fascinação e a indagação permanentes da prosa clariciana na qual

[...] o *místico* e o *poético* se aproximam e se confundem. A situação oblíqua, fascinada pela coisa, seria poética enquanto dirigida à linguagem e mística visando a coisa como algo exterior à linguagem, que suprimiria o sentido das palavras. [...]. Mas então pode-se concluir que para o verdadeiro místico a linguagem perde a sua transcendência. A *concepção de mundo* de Clarice Lispector faz dessa perda, como ameaça terrível e, no entanto, capaz de fascinar o espírito inquieto, uma possibilidade permanente. E é a própria atividade poética que contém essa ameaça (NUNES, 1989, p. 145, *grifos do autor*).

*A Via Crucis do corpo*, portanto, é uma forma de radicalização da escrita clariciana, que põe em suspenso os limites entre intimismo e brutalismo, bem como das etiquetas que classificam a escrita da autora. Conforme analisa Yudith Rosenbaum, não obstante a crueza e brutalidade, os contos ainda adquirem uma indagação transcendente, desvelando a paixão da existência e a impossibilidade de tradução do real:

Os contos abordam prostitutas, travestis, mendigos e marginais que vagueiam pelas noites cariocas. A linguagem é direta, bruta, chocante. Nessa altura de sua obra, a autora, usando de pura catarse e evitando toda sofisticação de linguagem, parece purgar o que ela chama de “mundo-cão” [...]. Ainda assim, suas histórias parecem abraçar, mais uma vez, o sentido da vida ou a falta dele, os limites da palavra, a precariedade da existência, o encontro casual com a verdade, a crueldade e o amor inesperado (ROSENBAUM, 2002, p. 87).

Nesta perspectiva, busca-se, neste trabalho, estudar o conto “Miss Algrave”, para abordar a representação do corpo feminino em *A Via Crucis do corpo*, cujo título remete à paixão e ao sacrifício de Cristo. A partir da análise da visão do corpo, por meio da metáfora da *via crucis*, entenderemos como a personagem dessa narrativa, tomada pela paixão, experimenta situações extremas de dor e de prazer. Com base nessa análise, lançaremos um olhar sobre o universo feminino e as características da personagem dentro da obra.

Desse modo, na primeira seção, discutimos o corpo como fonte de pulsões — com “suas cruéis exigências” e o “seu vórtice estonteante” (LISPECTOR, 1998) — e meio de manifestação dos sentimentos, os quais “se acumulam interiormente, abrem possibilidades à *hybris*, a um excesso, a um arrebatamento de que essas individualidades necessitam para afirmar-se” (NUNES, 1989, p. 103), levando a transformações bruscas e intensas. Na segunda seção, nos detemos na transformação da personagem Ruth via sentimentos fortes e violentos, culminando em ações extremas. Por fim, na última parte do trabalho, tecemos algumas considerações sobre o conto e a representação do corpo feminino na *via crucis* clariciana.



### O corpo feminino e suas cruéis exigências

“Na ‘via crucis’ está o corpo da mulher, transportando sua existência, materializando seu desejo de completude”

(PAGANINI, 2008, p. 1-2).

Após apresentar, preliminarmente, a singularidade da obra *A Via Crucis do corpo*, tanto no âmbito da escrita clariciana, quanto no panorama do conto na década de 1970, passamos ao eixo temático central que atravessa os treze contos e que se anuncia já no título da obra, conforme destacam Fábio Scorsolini-Comim e Manoel Antônio dos Santos (2010, p. 625):

Especificamente, a coletânea de contos que enfeixa a obra *A Via Crucis do Corpo* reúne narrativas nas quais o corpo, destacado no próprio título que dá nome ao volume, torna-se um objeto recorrente em cada uma de suas passagens. O corpo recriado pela artesã das palavras é um corpo que clama, pede, pena, dói, tece estratégias, entrega-se, refuta, reage, ou seja, vivencia os meandros da experiência humana.

Contudo, numa indagação irônica sobre o realismo em literatura, Clarice Lispector realiza uma discussão abrangente sobre a representação do corpo através da metáfora da *via crucis*, na qual se conjugam aspectos físicos, especialmente, os estados dolorosos e extáticos, mas também aspectos transcendentais, inclusive místicos, relativos ao sofrimento corporal em consonância com o forte intertexto bíblico. A intertextualidade com a *Bíblia* é reiterada desde as epígrafes (alguns versos dos Salmos de Davi e das Lamentações de Jeremias) até os títulos de algumas narrativas (“Via Crucis” e “Melhor que arder”).

É notável, igualmente, o caráter metalinguístico da obra, renunciando certos procedimentos de *A hora da estrela* (1977), a exemplo da inserção do discurso sobre o ato de escrever, problematizando a condição da representação mimética e da condição do escritor, seja na “Explicação” da obra ou no conto “O homem que apareceu”. As epígrafes têm papel semelhante na quebra dos limites da verossimilhança, ao colocarem citações bíblicas ao lado de um personagem clariciano inominado e mesmo uma “autoria desconhecida”, todas falando de dor, sofrimento, elevação e prazer. A provocação e a transgressão de limites — real *versus* ficção, sagrado *versus* profano, repressão *versus* erotismo — se fazem logo, desde a abertura da obra.

Longe de corroborar a visão religiosa e dogmática em relação aos limites do corpo — e os conceitos de pecado, perdição e salvação — as narrativas fazem uma leitura a contrapelo dos interditos bíblicos. Assim, as dimensões sacra e sacrílega se alternam para colocar em xeque padrões da normatividade do corpo, mormente de ordem patriarcal, bem como explicitar a importância do físico (a “carne”) para a construção da subjetividade (a “alma”). A sublimação realizada pela tradição cristã, conferindo uma dimensão nobre para a alma, expressão do intelecto e dos sentimentos, e uma dimensão baixa para o corpo, ligada aos instintos e à transgressão pecaminosa, é revista nessas narrativas, evidenciando que os sofrimentos decorrentes das tentativas malogradas de reprimir ou recalcar as pulsões do corpo ocorrem em atendimento a um padrão de moralidade advindo do campo religioso.

A ruptura com esses padrões faz com que cada corpo viva sua própria *via crucis*, num caminho de expiação que redunde, paradoxalmente, na afirmação da própria potência. Ainda que alguns dos finais sejam funestos, na abertura do livro, a autora nos faz refletir sobre o destino comum aos que se arriscam no encontro com o Outro: “‘Quem viu jamais vida amorosa que não a visse afogada nas lágrimas do desastre ou do arrependimento?’ (Não sei de quem é)” (LISPECTOR, 1998, p. 9).



Destarte, o “fracasso” em conseguir alcançar os padrões religiosos abre outras vias de conhecimento. Clarice Lispector, de modo instigante, já aponta para a indivisibilidade entre mente e corpo, consoante as indagações filosóficas e científicas que problematizam o paradigma mecanicista que cinde o sujeito e que se propõem “pensar o corpo na sua relação com a cultura, com as estruturas e com as práticas sociopolítico-econômicas” (SCORSOLINI-COMIM; SANTOS, 2010, p. 627). O corpo é visto em uma dinâmica mais complexa, em que a presença do Outro é coparticipante da construção subjetiva do indivíduo, ultrapassando as limitações físicas e biológicas: “o corpo existiria, primordialmente, na relação eu-outro, o que destacaria tanto as dimensões individuais quanto as ambientais e culturais” (SCORSOLINI-COMIM; SANTOS, 2010, p. 627).

O corpo aparece como fronteira nos contos de Lispector: delimita a distância *eu-Outro*, mas é, também, espaço de conhecimento da alteridade. Essa ambiguidade – o corpo como cenário dúplice do limite e do encontro – aparece, por exemplo, como o centro do conto “Miss Algrave”, segundo identificam Scorsolini-Comim e Santos (2010, p. 628):

A cultura ocidental fez com que o corpo se tornasse uma fronteira precisa que demarca a diferença entre um homem e outro, ou seja, o corpo é o que delimita a soberania e permite a individuação, a diferenciação, o que é soberbamente retratado em “Miss Algrave”. Neste sentido, o corpo seria a menor distância entre o eu e a alteridade.

Ademais, a imagem clariciana do corpo como vórtice – sujeito a “cruéis exigências” – vai ao encontro de uma concepção do corpo como gerador de demandas, atraindo e emanando sensações, deixando de ser um “depositário passivo, um objeto impessoal a ser negligenciado ou dado, mas sim como um grande centro de experiências próprias, gestos e expressões” (SCORSOLINI-COMIM; SANTOS, 2010, p. 630).

Por outro lado, a obra se situa em um dos grandes momentos do movimento feminista no século XX e a discussão sobre os papéis assumidos pelas mulheres, principalmente no que diz respeito à sexualidade. Desde a criação de métodos contraceptivos — o primeiro anticoncepcional é comercializado, nos EUA, em 1960 — até a conquista de espaços fora do âmbito doméstico — acadêmico e profissional —, as mulheres começam a vislumbrar outras possibilidades existenciais e sociais. Entre as conquistas alcançadas, está a vivência da sexualidade para além dos fins reprodutivos e para a constituição familiar.

Desse modo, após muitos séculos de repressão ao corpo feminino, há uma revolução nos costumes que possibilita um protagonismo inédito às mulheres. É realizado o questionamento do binômio da representação religiosa da condição feminina na tradição cristã ocidental, conforme estuda Meldriane Gomes Paulino (2016, p. 12-3):

Em se tratando especificamente da sexualidade feminina na perspectiva cristã ocidental, encontramos, na representação de Eva e Maria, os referenciais que marcam significativamente a concepção de mulher e sua relação com o sexo. Essas mulheres simbolizam, respectivamente, o pecado/punição e santidade/adoração.

Ainda assim, o peso da tradição e a classificação dicotômica se fazem sentir no cotidiano das mulheres na década de 1970. Tais questões são tematizadas na obra de Clarice Lispector, especialmente o desejo de ultrapassar os limites impostos às mulheres e os interditos do corpo e da sexualidade. Sobre o potencial questionador da coletânea de contos e a tematização da sexualidade feminina, retomamos, mais uma vez, Scorsolini-Comim e Santos (2010, p. 625):

Nesse sentido, celebra-se o corpo desviante em relação à normatividade, visto como produtor de subjetividade. As narrativas ficcionais presentes em *A Via Crucis do corpo* colocam em cena tramas de sedução, adultério, homossexualidade,



bissexualidade, bem como o desejo sexual de mulheres solteiras e de meia-idade, de uma viúva de 81 anos, de uma freira e de um padre. [...] Entrecruzadas, essas histórias contestam a autoridade masculina, destruindo o arquivo machista que reprimiu, por séculos, a sexualidade das mulheres, instituindo um novo tipo de consignação, em que o gênero feminino buscaria encontrar sua voz própria e, por meio dela, apropriar-se de seu desejo a partir da posse plena de sua corporeidade.

O corpo feminino e suas pulsões estão em atrito com os condicionamentos culturais e sociais que estabelecem rígidos limites à expressão subjetiva. As personagens femininas de *A Via Crucis* se dilaceram entre o desejo, o julgamento e a rejeição e, ironicamente, renegar o próprio corpo torna-se a *via crucis*. Entretanto, o sofrimento e a vivência da sexualidade fora dos padrões tornam-se um ato de conhecimento subjetivo das personagens, como destaca Martanézia Rodrigues Paganini (2008, p. 2):

As personagens, dos contos dessa coletânea, escancaram seus desejos de ordem sexual e apontam, inclusive, outras formas de relação que não a heterossexual prevista pelas práticas sociais, que reprimem a manifestação do corpo. [...] É possível também apontar em *A Via Crucis do corpo* uma espécie de crítica a uma sociedade que oprime e condiciona os desejos. Pode-se verificar isso no comportamento das protagonistas. Estas, em diferentes universos e situações, lidam com a sexualidade que julgam ter que rejeitar. É importante notar como a autora usa a linguagem de maneira a se perceber como sexualidade, sensualidade e desejo estão, inquestionavelmente, entranhados nas personagens apesar destas fugirem deles. A consciência do corpo traz à luz a verdadeira natureza do homem.

Contudo, o erotismo, de acordo com Martanézia Paganini, partindo da concepção de Georges Bataille, é o que permite que o sensorial adquira uma ressonância maior, numa interdependência em que:

... a experiência interior procura o êxtase, sem a exclusão do corpo e termina por afirmá-lo como lugar receptáculo do gozo. No corpo – o erotismo – o orgasmo é algo que não pode ser cercado pela razão, é algo que está completamente fora de toda apreensão e conhecimento – é um estado que está fora-de, é o êxtase (PAGANINI, 2008, p. 6).

Assim, o processo de libertação e de conhecimento do corpo, na tensa relação consigo e com o Outro, nas personagens femininas desses contos, reforça o fato de que físico e espiritual se completam. O caminho da paixão, o sofrimento e a culpa funcionam como superação das contingências do corpo, suas limitações e finitude.

Suas personagens não procuram apenas a satisfação da carne, a materialização do desejo e sim buscam uma experiência do espírito que é o caminho da plenitude. Daí o retorno à carência, à incessante busca, à consciência do “impossível”, ou à consciência da morte, como lugar da superação de descontinuidade. Sua arte literária trazem [*sic*] à tona uma dor existencial, secreta, dilacerante, às vezes carregada também, de ironia. Outras vezes brinda-nos com toque de humor. Na verdade sua literatura revela uma intensa paixão pela vida (PAGANINI, 2008, p. 7).

A partir dos pontos levantados sobre o corpo feminino na *via crucis* clariciana, propomos uma análise da personagem Miss Algrave, personagem que intitula o primeiro conto da coletânea, uma espécie de “primeira versão” de Macabeia<sup>17</sup> na sua experiência de solidão e negação do corpo até o seu momento de revelação e libertação.

<sup>17</sup> Algumas semelhanças na caracterização das personagens de “Miss Algrave” e *A hora da estrela*: ambas, datilógrafas e virgens, habitam grandes metrópoles e sentem solidão e desamparo; consideram “imoral” os cães e as cadelas no cio; apresentam vergonha em relação ao corpo, que evitam olhar, nas poucas vezes, que se



### Miss Algrave: da privação ao êxtase

“Ela era sujeita a julgamento. Por isso não contou nada a ninguém. Se contasse, não acreditariam, porque não acreditavam na realidade. Mas ela, que morava em Londres, onde os fantasmas existem nos becos escuros, sabia da verdade”

(LISPECTOR, 1998, p. 13).

Em “Miss Algrave”, conto que inicia o livro *A Via Crucis do corpo*, encontramos os traços que singularizam a coletânea de contos de Clarice Lispector e que fomos abordando nas seções anteriores: o questionamento do ato de narrar; o corpo como fonte de pulsão e vórtice narrativo que atrai e desencadeia os acontecimentos; o diálogo intertextual com a Bíblia, criando uma imagem própria sobre a Paixão de Cristo e outra espécie de *via crucis* para seus personagens.

Após a “Explicação” e a discussão sobre a natureza do ato mimético de uma literatura realista, somos apresentados à Ruth Algrave, datilógrafa, irlandesa e virgem. Entramos de chofre no fluxo de consciência da personagem e, através do discurso indireto livre, de forma enigmática, reponta o diálogo sobre o real, que aparece no texto introdutório da coletânea. Assim, sumariamente, são mobilizadas palavras como realidade, verdade e incredulidade. Há, nas linhas iniciais do conto, uma perplexidade semelhante à descrita na “Explicação”, com o narrador aludindo que o chamado “real” tem contornos tão extraordinários quanto as histórias de fantasmas.

Acompanhamos, ironicamente, os juízos negativos da personagem, moradora de Londres, circulando em espaços agitados da metrópole inglesa, mas com uma rotina e roteiros previsíveis e rígidos, bem como os juízos de valor severos de quem se acredita irrepreensível e moralmente superior. Há uma enunciação ambígua, pois, ao início do conto, a verdade parece se referir aos julgamentos de Ruth sobre a conduta do mundo em geral: os casais “sem a menor vergonha” de se beijarem em público; as mulheres nas esquinas de *Picadilly Circle*, participando do comércio sexual; o desregramento alcóolico nos *pubs*; as “imoralidades” das crianças ou da programação da TV; os cães no cio e, até mesmo, o gato da vizinha são desprezados como seres que “eram bestiais demais para o seu gosto” (LISPECTOR, 1998, p. 15).

Contudo, ao fim da história, percebe-se que o jogo verdade *versus* incredulidade se refere, também, à descoberta e desrepressão do corpo de Miss Algrave, realizado num episódio fantástico. Conhecemos a personagem na véspera do acontecimento, que extrapola os limites e leis da realidade tal como conhecemos. Como bem define Tzvetan Todorov, a presença do fantástico nas narrativas se realiza através da suspensão da certeza acerca da veracidade do relato: “O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que não conhece as leis naturais, diante de um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 2006, p. 148).

Destarte, o fantástico tem relação intrínseca com o leitor, cuja percepção se encontra prefigurada no texto: “Para se manter, o fantástico implica pois não só a existência de um acontecimento estranho, que provoca uma hesitação no leitor e no herói, mas também um certo modo de ler, que se pode definir negativamente: ele não deve ser nem poético nem alegórico” (TODOROV, 2006, p. 151).

Percebemos, então, que o jogo ficcional de Clarice Lispector recorre ao fantástico como meio de pôr em suspenso as categorias de representação da realidade, como reprodução

---

higienizam. Não falta o prenúncio do desfecho da história de Macabeia: “Perto do Savoy Hotel quase foi atropelada. Se isso acontecesse e ela morresse teria sido horrível porque nada lhe aconteceria de noite” (LISPECTOR, 1998, p. 14).



literal, conservando, até o fim da narrativa, a hesitação sobre os acontecimentos experienciados pela personagem. Acontecimento sobrenatural ou alucinação da protagonista? Ainda que Ruth não coloque em dúvida o ser vindo de outro planeta que a visita no quarto, para o leitor fica dúbia a existência de tal ser.

Ainda que não se objetive o aprofundamento do teor fantástico da narrativa ou seus subgêneros (o estranho, o insólito e o maravilhoso), é importante não perder de vista que sua presença não é gratuita e se constitui num recurso narrativo de longa tradição nas literaturas de língua inglesa, uma referência importante para a autora. No caso do conto de Clarice Lispector, recordamos, com Todorov, que a estrutura do fantástico é o meio para tratar temas tabus, principalmente em relação à sexualidade:

Tomemos uma série de temas que provocam frequentemente a introdução de elementos sobrenaturais: o incesto, o amor homossexual, o amor a vários, a necrofilia, a sensualidade excessiva... Temos a impressão de ler uma lista de temas proibidos, estabelecida pela censura: cada um desses temas foi, de fato, frequentemente proibido, e pode ser ainda em nossos dias. Além disso, ao lado da censura institucionalizada, existe outra, mais sutil e também mais generalizada: a que reina na psique dos autores. A condenação de certos atos pela sociedade provoca uma condenação que ocorre no próprio indivíduo, proibindo-o de abordar certos temas tabus. O fantástico é um meio de combate contra uma e outra censura: os desencadeamentos sexuais serão mais bem aceitos por qualquer espécie de censura se pudermos atribuí-los ao diabo (TODOROV, 2006, p. 161).

Assim, o recalque moralista que oprime o corpo da protagonista e a faz, também, tentar reprimir as condutas de outras pessoas consideradas libidinosas, vai sendo desvendado pelo narrador. Seja o episódio incestuoso na infância, quando “brincava de marido e mulher com seu primo Jack, na cama grande da vovó. E ambos faziam tudo para ter filhinhos sem conseguir” (LISPECTOR, 1998, p. 13). Seja a formação religiosa recebida da família: “Seu pai fora pastor protestante e a mãe ainda morava em Dublin com o filho casado. Seu irmão era casado com uma verdadeira cadela chamada Tootzi” (LISPECTOR, 1998, p. 14). A parte da família que não segue os rígidos preceitos religiosos, no caso a cunhada, é tratada de forma agressiva por Ruth, recebendo uma alcunha depreciativa e chula. Sobre a repressão sexual de Miss Algrave, Adrieny Ferreira Felício e Paulo Roberto de Souza Freitas (2019, p. 99) comentam que:

A personagem carrega dentro de si um medo pela própria sexualidade, por isso condena a sexualidade a condena como pecaminosa, viciosa e imoral. Ela representa traços severos de repreensão da sexualidade feminina como tabu. Ainda se vive em uma sociedade que embora possamos apresentar certa liberdade a sexualidade feminina ainda é um tabu.

O conto vai apresentando, pouco a pouco, o conflito entre as pulsões do corpo da personagem e a necessidade de se adequar e seguir os comportamentos esperados das mulheres no que diz respeito à sexualidade. Conforme os preceitos religiosos que Ruth apreende de forma traumática, a castidade é uma virtude que diferencia mulheres virtuosas das mulheres “perdidas”, como ela se diferenciava das mulheres da esquina de Picadilly ou a cunhada. Ainda nessa visão repressiva, as relações sexuais fora do casamento são consideradas pecaminosas. Contudo, extrapolando essa norma, a personagem radicaliza a aplicação da abstinência, inclusive para as pessoas casadas, a ponto de reprovar a união do irmão e a cunhada e a dos próprios pais: “E lamentava muito ter nascido da incontinência de seu pai e de sua mãe” (LISPECTOR, 1998, p. 16).

A privação também apareceria num sentido ascético e seria a via para alcançar a salvação e a entrada num estado de santidade. O desprendimento dos prazeres mundanos



permitiria a aproximação da figura sagrada. Ruth tem uma dieta estrita, saindo apenas para o trabalho e a igreja, ocupando a mente e o espírito com atividades “úteis” ou religiosas. Segundo Paganini (2008, p. 3), “Separar-se de Deus é descobrir os efeitos de não possuir atributos divinos: eternidade, infinitude, incorporeidade, autossuficiência e plenitude.” Dessa maneira, a postura de Ruth só demonstra o medo de ceder às cruéis exigências, pois, ao fazer isso, ela estaria mais longe da salvação e cada vez mais distante de Deus.

Por outro lado, o corpo desejável e desejoso de Ruth vai se impondo, a ponto de se contrapor a todas as tentativas de atingir o ideal de comportamento virtuoso. Embora se vista sobriamente, prenda severamente os cabelos ruivos, a descrição de sua beleza revela sensações táteis e visuais que apontam para um erotismo irreprimível: “Tinha muitas sardas e pele tão clara e fina que parecia uma seda branca. Os cílios também eram ruivos. Era uma mulher bonita. Orgulhava-se muito de seu físico: cheia de corpo e alta [...]” (LISPECTOR, 1998, p. 16). Conforme estuda Telma Vieira (2016, p. 9), a personagem é apresentada com a cor quente, o vermelho, que remete ao fogo, à paixão e ao profano. Em contrapartida, sua cor clara, mais parecida com a neve, revelava o contraste com a cor quente, sendo o branco remetido ao puritanismo, ao sagrado. O seu processo de amadurecimento vai sendo tingido com o vermelho sanguíneo, que reponta na comida, nas vestes e flores, e adquire um caráter ritualístico de passagem da inocência à maturidade.

A questão da relação de Ruth com o próprio corpo adquire uma carga dramática se considerarmos as referências bíblicas que entretecem a narrativa. Para além dos traumas passados, a retomada da narrativa sobre a Paixão de Cristo produz paralelos com a trajetória da personagem, que vai ter a sua própria *via crucis* do corpo. Paixão, expiação, morte e ressurreição terão seus correlatos no processo de revelação mística que o corpo vai protagonizar para Ruth.

O arco da história de Ruth adquire um caráter transcendente, já que a narrativa começa no que seria uma sexta-feira banal da vida da personagem, tem seu clímax no sábado e o desfecho num domingo, numa divisão análoga à da Paixão de Cristo. A *via crucis* da personagem começa com a caminhada pelos lugares habituais onde circulava e a impressão incômoda de ser hostilizada pela realidade circunstante: “Sentia-se ofendida pela humanidade” (LISPECTOR, 1998, p. 14). Nesse caminho, a estátua que está no centro da praça de Picadilly é um dos tantos elementos que causam repulsa à personagem: “E aquela estátua de Eros, ali, indecente” (LISPECTOR, 1998, p. 13).

A personagem, então, é confrontada em plena praça pública e se recorda daquilo que ela tenta, a todo custo, reprimir. Embora tenhamos nos concentrado, para efeito de análise, nas imagens do conto que remetam à paixão de Cristo, é perceptível a referência à mitologia grega e aos rituais de fertilidade dos povos da Antiguidade, e o recurso a simbolismos que “carregam consigo a possibilidade de vislumbrarmos nossa origem apenas por meio de seu significado, e, por sua vez, facilitam a recuperação da nossa memória e, portanto, da nossa consciência e identidade como ser humano” (BRAZ, 2005, p. 66).

Curiosamente, a estátua identificada como a representação do deus Eros, na praça londrina, constitui, de fato, de uma representação de Anteros, irmão de Eros. Na mitologia grega, ele é a sombra de Eros e é o deus do amor compartilhado:

Anteros (anti-Eros), símbolo do amor recíproco, tem como característica ser um amor mútuo e infinito, que cresce quando compartilhado. Seu nome lhe dá um caráter moderador, diferentemente de Eros que é perverso e essencialmente servo dos desejos e vontades de sua mãe. Anteros, por conseguinte, surge como oponente das maldades promovidas pelo irmão; sua função era de enriquecer a si e ao outro por meio da entrega total, da generosidade e da reciprocidade. O amor que Anteros distribuía multiplicava-se sempre que era compartilhado com o outro, ou, em outras palavras, quanto mais fosse dividido, maior se tornaria (BRAZ, 2005, p. 66).



Eros ou Anteros? A ambiguidade da identificação da estátua poderia ser vista como um índice para pensarmos no conto de Clarice Lispector. Ruth experimentaria, assim, ambas as dimensões do amor: Eros — o sentimento individualista, imaturo e egoísta — e Anteros — o sentimento mútuo, maduro e gratuito. Nesse sentido, acompanhamos a transformação da personagem, que sofrerá, no corpo, os resultados da paixão, bem como a experiência da saída de Eros para Anteros. Uma das mudanças mais profundas de Ruth é a saída da solidão radical, reafirmada, mais adiante, três vezes pelo narrador: “Suspirou muito porque era difícil viver só. A solidão a esmagava. Terrível não ter uma só pessoa para conversar. Era a criatura mais solitária que conhecia” (LISPECTOR, 1998, p. 15).

O momento de êxtase de Ruth é decorrente do encontro com o Outro, sendo, finalmente, correspondida em seus desejos, conforme constata Felício e Freitas (2019, p. 99): “A partir desse contato com o ser de outro planeta que a fez sentir o gozo ela muda completamente e o que antes ela julgava imoral passa a não ser mais, pois ela se permite olhar os casais e compreende de fato o que eles sentem”.

Seguindo sua *via crucis*, no sábado, após o susto do “acidente” — um carro quase a atropela, conforme comenta ironicamente o narrador — a personagem experimenta pequenos prazeres. Paladar, visão, olfato, audição e tato são estimulados e deixam impressões agradáveis que causam, ao mesmo tempo, sensação de culpa na personagem, ainda presa à associação de prazer com pecado: “Depois foi almoçar e permitiu-se comer camarão: estava tão bom que até parecia pecado” (LISPECTOR, 1998, p. 14). Após um dia agradável aos sentidos, é chegada “a noite tão singular” (*Idem*, p. 15).

Entretanto, a satisfação experimentada ao longo do dia, seja com o passeio e as refeições, ou pensar na sua conduta exemplar e sua condição privilegiada, é superficial. Reafirma-se, mais duas vezes, a solidão que acompanha a personagem: “Ficava curtindo a solidão. [...] Estava assim deitada na cama com a sua solidão. O embora” (LISPECTOR, 1998, p. 16). A conjunção concessiva é substantivada, derivando, assim, a condição de contrariedade que não pode ser resolvida para um estado sentido por Ruth.

A noite, que se prenunciava “tão singular”, apesar de Ruth não saber o porquê, é o momento do encontro com o ser do planeta Saturno, Ixtlan. O aparecimento dos pombos, animais que simbolizam tanto o Espírito Santo, mas também animais sacrificiais, antecede uma espécie de “herética anunciação bíblica” (SILVA, 2014, p. 103), quando o vento indica uma presença etérea no quarto. O diálogo é marcado, dubiamente, pelo medo e pelo *frisson*, numa das tantas duplicidades desse conto. O encontro com o ser é

... um vislumbre da diferença vivida, como é usual na ficção de Clarice, como epifania. Também é revelado o ideal de complementaridade que permeia o conto, uma vez que a personagem principal só se realiza no contato com esse outro corpo em uma espécie de pacto estabelecido por meio de suas corporeidades, que não apenas se encontram e se encostam, mas também se entendem e produzem subjetividades, como na seguinte passagem: “Eles se entendiam em sânscrito. Seu contato era frio como o de uma lagartixa, dava-lhe calafrios.” (Lispector, 1998, p. 17). Assim, pode-se pensar que as personagens se fundem em uma mesma existência ou em uma idêntica corporeidade, na medida em que o existir de um passa a ser ressignificado em função do existir do outro (SCORSOLINI-COMIM; SANTOS, 2010, p. 627).

A descrição de Ixtlan se materializa carregada de signos que lembram a figura de Cristo no momento de sua Paixão: a coroa de serpentes e o manto de “cor roxa, era ouro mau e púrpura coagulada” (LISPECTOR, 1998, p. 17). A respeito da substituição dos espinhos por serpentes, bem como os sentidos advindos dessa troca, Paulino (2016, p. 40-41) analisa que:

A coroa simboliza o poder. Reis e rainhas usam esse objeto para serem reconhecidos publicamente enquanto governantes, ainda que Jesus tenha tido, zombeteiramente,



sua cabeça coroada de espinhos. A diferença básica entra a coroa usada por Cristo e a pertencente a Ixtlan são as cobras, que parecem fazer referência à serpente maliciosa e traiçoeira, que induziu Eva a libertar os desejos profanos, além de serem representações fálicas, tais como os espinhos. Ixtlan parece ter sido transformado pela personagem, no seu devaneio religioso, em um Cristo também libertador, mas libertador de suas pulsões sexuais.

O contato sexual se torna um ato de milagre, a exemplo de um dos tantos realizados por Cristo: “Era como se um aleijado jogasse no ar o seu cajado” (LISPECTOR, 1998, p. 17). É interessante a escolha, entre os tantos relatos do Evangelho, a escolha da cura da deficiência física. Ruth deixa de ser aleijada de uma dimensão importante de si, entrando num estado de júbilo e exaltação. Há uma ceia profana, e o corpo de Ruth é ofertado nessa comunhão: “Ela pensava: aceitai-me! Ou então: “‘Eu me vos oferto.’ Era o domínio do ‘aqui e agora’” (*Idem*).

Assim, o sofrimento inicial, advindo do sentimento de Ruth de repulsa em relação ao próprio corpo e ao mundo, é substituído pelo apetite e uma nova disposição para a vida, aceitando sua dimensão humana e carnal. Depois da despedida de Ixtlan, quando ele promete retornar na próxima lua cheia, Ruth guarda o lençol manchado de sangue como prova do acontecido. No domingo, há uma alvorada e a ressurreição de Ruth: “Viu a madrugada nascer toda cor-de-rosa. No *fog* os primeiros passarinhos começavam a pipilar com doçura, ainda sem alvoroço. Deus iluminava seu corpo” (LISPECTOR, 1998, p. 18). Os violentos tons vermelhos são substituídos pelo cor-de-rosa, apontando para a fusão com o branco: as dimensões sagradas e carnis se unem harmonicamente. Percebe-se que os signos – que, inicialmente, apareciam com uma conotação de pecado – são ressignificados:

De fato, há um trânsito da personagem da pureza à carnalidade, (re)lembrando, assim, o discurso bíblico: pão/vinho/carne/corpo/sangue. Jesus, na última ceia, compartilhou com seus apóstolos o pão e o vinho, sendo usados pelos cristãos como o corpo e o sangue de Cristo, para a remissão dos pecados da humanidade condenada à morte. Entretanto, a carne sangrenta e o vinho italiano passaram a ser um combustível do corpo para Miss Algrave, simbologia do princípio da vida. A carne entendida aqui não como sinônimo de fraqueza, mas como força, poder, aversão à vida puritana inicial tornando-a mais humana (SILVA, 2014, p. 103).

A partir desse momento, a personagem passa a ter uma atitude mais generosa consigo e com os demais: “Não queria mais escrever nenhuma carta de protesto: não protestava mais. [...] Também não tinha mais repulsa pelos casais do Hyde Park. Sabia como eles se sentiam” (LISPECTOR, 1998, p. 18). O pecado da carne também é revisto: a prostituição que, a princípio a repugnava, é a radicalização da experiência que teve com Ixtlan: “Ia era ficar mesmo nas ruas e levar homens para o quarto. Como era boa de cama, pagar-lhe-iam muito bem. Poderia beber vinho italiano todos os dias” (LISPECTOR, 1998, p. 20).

Ao final de sua *via crucis*, Ruth passa a viver desprendidamente seus desejos e as “cruéis exigências” do seu corpo. “All grave: “Tinha vontade de comprar um vestido bem vermelho com o dinheiro que o cabeludo lhe deixara. Soltara os cabelos bastos que eram uma beleza de ruivos. Ela parecia um uivo” (LISPECTOR, 1998, p. 20). Conforme analisa Silva (2014, p. 103), há uma revelação epifânica da personagem, que opta por “continuar a viver sem usar máscaras, assumindo sua nova personalidade”.

As duplicidades e ambiguidades que marcam a tessitura do conto configuram uma escrita da *via crucis*, sem o teor moralista que, porventura, os signos religiosos poderiam aportar ao texto. A escrita de Clarice Lispector é mais complexa e não cede, como a escritora desafia na abertura de seu livro, às fórmulas prontas. Assim, ela renova o conceito de *via crucis*, dando-lhe uma abrangência superior à da condenação e salvação dos pecados, conforme propõem Scorsolini-Comim e Santos (2010, p. 629):



A *via crucis* do corpo seria o próprio viver, a própria existência ou o padecer resignado por uma privação do contato sexual? A escrita de Clarice destaca que a *via crucis* é a própria existência ou o que, em nosso entendimento, aproxima-se do que Merleau-Ponty concebe como corpo vivido ou vivente. Assim, um dos sentidos possíveis para a travessia pela *via crucis* seria o existir, o viver, o sentir. Como o fluxo vital é deflagrado no instante mesmo em que o ser humano é lançado ao mundo, todos passariam necessariamente pelos percalços da *via crucis*, ou seja, todos existiriam a partir do momento em que se encontrariam como materialidade ancorada no corpo.

Ruth, ao fim, resolve assumir as pulsões do seu corpo e passa a uma existência de fato: “Pagaria tudo o que tivesse de pagar. Sempre pagara e sempre fora infeliz. E agora acabara-se a infelicidade” (LISPECTOR, 1998, p. 19). “Usar” o corpo deixa de ser algo negativo que condena o corpo, para todo o sempre. Humanizada, Ruth se prepara para novos “festins” com Ixtlan, abandonando os rígidos esquemas que martirizavam o corpo, alcançando a plenitude do encontro com o Outro.

### Considerações finais

O presente trabalho percorreu, com a personagem Miss Algrave, a *via crucis* clariciana. Começamos com a contextualização da obra de Clarice Lispector, ao destacar a singularidade de *A Via Crucis do corpo*, tanto no âmbito da produção da escritora, quanto no panorama do conto na década de 1970. Frisou-se, todavia, que a adesão às temáticas do “mundo cão” significou uma radicalização do estilo da autora, na fusão do místico com o poético. No caso do conto analisado, “Miss Algrave”, vemos um preparatório daquela que é vista como a obra-prima de Clarice Lispector: *A hora da estrela*.

Essa primeira “hora do lixo” conta a história de uma moça reprimida sexualmente e que vai da privação absoluta ao êxtase, ao se permitir viver as “cruéis exigências” do corpo. Mobilizando uma sofisticada rede simbólica, a narrativa tece uma *via crucis* para Ruth, dando caráter transcendente à história da datilógrafa puritana. O martírio de negar o próprio corpo, o “vórtice estonteante”, é superado através do encontro com o Outro. Há uma reversão dos conceitos da personagem, que se humaniza ao viver sua dimensão carnal, deixando de lado as noções restritivas de pecado. O êxtase alcançado através do corpo não apenas atende às sensações de ordem sensorial, mas se revela uma experiência de plenitude, epifânica. Pelo corpo, e não apesar dele, Ruth vivencia a experiência da iluminação divina. Longe de estabelecer um sentido ou moralidade absoluta para a história inusitada de Miss Algrave, a *via crucis* clariciana destaca, ironicamente, as ambiguidades e dubiedades a que o ato de existir está sujeito.

### Referências

BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BRAZ, Ana Lúcia Nogueira. Origem e significado do amor na mitologia greco-romana. **Estudos de Psicologia**, Campinas [online], 2005, v. 22, n. 1, pp. 63-75. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2005000100008>>. Acesso em: 30 set. 2021.

FELÍCIO, Adrieny Ferreira; FREITAS, Paulo Roberto de Souza. Literatura erótica de autoria feminina: uma análise do conto Miss Algrave, de Clarice Lispector. **RELEM** – Revista Eletrônica Mutações, Amazonas, v. 11 n. 18, p. 94-102, jan./jul. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/7147>>. Acesso em: 5 abr. 2021.



LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **A Via Crucis do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

NUNES, Benedito. **O drama da linguagem**. Uma leitura de Clarice Lispector. 1. ed. São Paulo: Ática, 1989.

PAGANINI, Martanézia Rodrigues. Na “Via Crucis”, o corpo: erotismo, desejo e inquietação. In: NITRINI, Sandra *et al.* **Anais do XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada - Tessituras, Interações, Convergências**. Simpósio literatura e erotismo/erótica literária na América Latina. São Paulo: ABRALIC, 2008, p. 1-8. Disponível em: <[http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/010/MARTAN\\_EZIA\\_PAGANINI.pdf](http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/010/MARTAN_EZIA_PAGANINI.pdf)>. Acesso em: 6 abr. 2021.

PAULINO, Melridiane Gomes. **A vivência sexual da mulher cristã: uma leitura do conto “Miss Algrave”, de Clarice Lispector**. Monografia (Licenciatura em Letras). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/11657>>. Acesso em: 7 abr. 2021.

ROSENBAUM, Yudith. **Clarice Lispector**. Coleção Folha Explica; São Paulo: PubliFolha, 2002.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; SANTOS, Manoel Antônio dos. Todos passam pela via crucis: a corporeidade em Clarice Lispector. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 623-632, jul/set. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/t8MR4Bmy79bgsnvvK/P3j5dG/?lang=pt>>. Acesso em: 5 abr. 2021.

SILVA, Patrícia Lopes da. **O corpo e suas cruéis exigências em A via crucis do corpo, de Clarice Lispector**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Montes Claros, 2014. Disponível em: <<https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/12/2021/01/O-CORPO-E-SUAS-%E2%80%95-CRU%C3%89IS%E2%80%96-EXIG%C3%84NCIAS-EM-A-VIA-CRUCIS-DO-CORPO-DE-CLARICE-LISPECTOR.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2021.

TODOROV, Tzvetan. A narrativa fantástica. In: TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 4. ed. 3. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 147-166.



## MATILDE MAXIXE: ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO FEMININA EM *LEITE DERRAMADO* DE CHICO BUARQUE

Maraisa Santos Carvalho Lima (UFRB).  
Mônica Gomes da Silva (UFRB).

### Introdução

Este trabalho tem por finalidade estudar como, através da personagem Matilde, é feita a representação do feminino em *Leite Derramado* (2009), romance do cantor, compositor e escritor Francisco Buarque de Hollanda (1944). O quarto romance de Chico Buarque, assim como *Estorvo* (1992) e *Budapeste* (2004), recebeu o prêmio Jabuti e se tornou uma de suas obras de maior sucesso crítico:

A qualidade de *Leite derramado* – um dos mais importantes romances lançados no país nesta primeira década do século XXI, demonstra, de vez, as superstições e preconceitos que deformam sua figura de escritor. Chico não é só um músico de sucesso que faz literatura. Ele está entre os grandes narradores brasileiros contemporâneos. [...]

*Leite derramado* despeja sobre o leitor, é verdade, uma profunda tristeza. Mas é uma tristeza fértil, que nos ajuda a matizar os grandes atos da história (CASTELLO, 2009, p. 5).

*Leite Derramado* seria, segundo o escritor, inspirado pela sua canção “O velho Francisco” (1987). Nela, numa atmosfera incerta e delirante, há a narração dos lamentos pelas perdas materiais e sociais do ex-escravo, abandonado em um asilo. Como Francisco, cujas recordações atravessam décadas da história do Brasil, o personagem-narrador de *Leite Derramado*, Eulálio Montenegro Assumpção, centenário, sedado e abandonado em um hospital público, rememora não somente a história de decadência financeira e social familiar, mas também o seu caso de amor avassalador, cheio de preconceitos — raciais e de gênero — com a personagem Matilde.

O romance de Chico Buarque é composto por vinte e três capítulos, escrito em primeira pessoa, de forma não linear, e seu narrador-personagem, Eulálio, fazendo jus ao étimo de seu nome (do gr. *eu*, bem + *lalia*, palavra, loquacidade), envolve o leitor e tenta convencê-lo do retrato feito de si e da trajetória dos Assumpção. O ancião alude, constantemente, à origem aristocrática da família, que teria desembarcado no Brasil junto com a Corte Portuguesa e vai enriquecer no país através de negócios escusos. Passando pelo Primeiro Império, Abolição da Escravatura, a República Velha, a Ditadura Vargas, o Regime Militar (1964-1985) até o início do século XXI, com a escalada da criminalidade e do tráfico de drogas, quando há perda completa dos bens e de posição social, e a família acaba por perder tudo, derramando-se em decadência.

*Leite Derramado* traz, em seu bojo, temas atemporais como amor, ciúme e traição, bem como retoma temas que guardam os resquícios da sociedade patriarcal brasileira, tais como a homofobia, os preconceitos de raça, classe e gênero. Nesse sentido, com este artigo, pretende-se expor e analisar a violência que Matilde, personagem e símbolo inspirador de nossa discussão, sofrerá em situações de profunda exposição e opressão causadas por seu marido Eulálio que, muitas vezes, no romance, deixará expressas as ideologias do sexismo e racismo, que insistem em perdurar na sociedade brasileira até os dias atuais.

Por conseguinte, nosso trabalho tem por objetivo estudar como Matilde, uma Capitu reinterpretada, consegue superar os preconceitos e a violência impostos por Eulálio. Retomamos, aqui, um dos mais célebres estudos machadianos, o ensaio de José Miguel Wisnik, “Machado Maxixe: o caso Pestana” (2003), para sinalizar o descompasso da relação entre Matilde e Eulálio, especialmente sua caracterização popular e racial que incomoda e



transgride as normas preconceituosas do marido ciumento, cuja família se vê como branca, sofisticada, aristocrática e cosmopolita.

Para tanto, o artigo se divide em mais três seções: a primeira é uma revisão da fortuna crítica do romance, destacando as críticas às raízes do patriarcado brasileiro, especialmente, a divisão entre senhores e escravos de nosso passado recente, a discriminação racial e o preconceito contra a mulher. A segunda seção realiza o estudo da personagem Matilde, que não é aprisionada pelo protagonista e sua representação fugidia e multifacetada. Na última seção, tecemos algumas considerações sobre como o romance de Chico Buarque desmistifica os preconceitos de uma sociedade machista e mostra como as mulheres vêm lutando por igualdade nos âmbitos social, cultural e político.

### Uma questão de classe, gênero e raça: o patriarcado delirante

A partir do conceito apreendido em Walter Benjamin sobre a relação entre imagem, memória e alegoria, Tânia Pérez (2014) trabalha os sentidos alegóricos presentes em *Leite Derramado*, recordando que a alegoria é ambígua e gira em torno da busca ou revelação das ruínas, predominando o tom melancólico e, até mesmo, de morte. Chico Buarque escolhe parte do conhecido ditado popular, "chorar sobre o leite derramado" como a principal alegoria para a trajetória de fracassos de Eulálio Assumpção.

A imagem remete tanto à inutilidade de lamentar por algo que se perdeu de forma irrecuperável, mas também à presunção de uma grandeza quimérica. Assim como na famosa fábula que origina a expressão, existe o desejo de alcançar e multiplicar riquezas e *status*, mas a partir de algo fantasioso e que se esvai ao contato com a realidade. Eulálio seria a figura falida desse patriarcado, que não consegue realizar os sonhos de fausto e opulência que seu passado e sua classe alimentam.

Por uma perspectiva alegórica, Chico Buarque apresenta ao leitor um panorama histórico da cidade do Rio de Janeiro como uma síntese do país, não somente por meio da alta sociedade carioca, aqui representada pela saga dos Assumpção, mas desvelando os preconceitos e as injustiças sofridas por outras camadas da população. Criado em meio a uma vida de luxo, Eulálio teve sua infância na bela fazenda da família na Raiz da Serra, a adolescência entre o casarão de Botafogo e as viagens luxuosas para a França. Jovem criado com muitas regalias, com o pensamento voltado para si próprio e seu bem-estar, o personagem-narrador deste romance tornou-se um homem inseguro, ciumento, machista e preconceituoso. Por outro lado, nas lacunas da memória, entrevê-se a ambiguidade do discurso do ancião. Para tanto, o nome do personagem desempenha um papel importante, já que:

Ao renegar o próprio nome, a personagem repudia essa identidade que ressoa outras pretéritas, já que ele possui o mesmo nome do tetravô, bisavô, avô e pai. É como se o nome da personagem, reiterado há várias gerações, trouxesse também uma identidade que acompanha o Brasil e que se perpetua ao longo dos séculos (SERRA E DEUS, 2018, p. 391).

Na mesma toada memorialista do antigo fausto familiar, Eulálio ressalta, arrogantemente, o fato de que seu sobrenome fazia abrir muitas portas e desfrutar de muitos privilégios. Contudo, ao perder o velho prestígio familiar, Eulálio perde sua identidade. Daí a insistência em recordar e corrigir a grafia correta do sobrenome Assumpção, pois Assunção escrito sem o “p” era uma marca de bastardia. Eulálio ridiculariza a tentativa do antigo escravo Balbino ao adotar o sobrenome da família de senhores de escravos, relatando, ao mesmo tempo, a condição servil herdada pelos “Assunção” sem o “p”:



E não se esqueça que meu nome de família é Assumpção, e não Assunção, como em geral se escreve, como é capaz de constar até aí no prontuário. Assunção, na forma assim mais popular, foi o sobrenome que aquele escravo Balbino adotou, como a pedir licença para entrar na família sem sapatos. Curioso é que seu filho, também Balbino, foi cavaleiro do meu pai. E o filho deste, Balbino Assunção Neto, um preto meio roliço, foi meu amigo de infância (BUARQUE, 2009, p. 18).

Com um tom melancólico e alegórico, o autor nos revela um protagonista que admira o cosmopolitismo e a erudição, discriminando o que é moderno e (ou) popular, não somente na música, como também na língua nacional brasileira, como marcas de pertencimento a uma classe superior. Nesse sentido, falar francês e (ou) ter o domínio da norma padrão do português é uma forma de confirmar a origem privilegiada: “Antes de exhibir a alguém o que lhe dito, você me faça o favor de submeter o texto a um gramático, para que seus erros de ortografia não me sejam imputados” (BUARQUE, 2009, p. 18).

Destarte, o romance move-se na perspectiva de desvelar o discurso de uma cultura aristocrática, patriarcal e eurocêntrica que o protagonista enaltece e tem saudades ao mesmo tempo em que a narrativa permite produzir a crítica a este passado opressivo e desigual: “a escolha deste enunciador idoso como personagem não fora por acaso, há um desejo tácito de demonstrar o lado oposto da ética e também a ruína dos valores humanos” (SANTOS, 2017, p. 55). A respeito das raízes colonialistas que o romance retoma, Lílian Paula Serra e Deus (2018, p. 389-390) destaca que:

Eulálio, pelos caminhos da ficção, é o legado do patriarcado rural que se instaura na sociedade brasileira desde os primórdios. Ele é o descendente desse Brasil rural e escravocrata que se formou exaltando a figura dos patriarcas. A personagem tem seus ascendentes, desde o tetravô até o pai, relatados como figuras importantes de poder pertencentes ao período colonial, imperial e republicano do Brasil.

Desse modo, Eulálio faz questão de recordar a ocupação de altos cargos políticos como o trisavô, com altos cargos no Império; ou o pai, senador da República Velha; bem como a convivência com a alta classe da sociedade oitocentista e novecentista brasileiras. Essa busca genesíaca do personagem é equivalente ao retrato da origem da sociedade brasileira delineado em *Raízes do Brasil* (1936) de Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982). A obra do pai de Chico Buarque é uma fonte importante para dialogar com os romances buarqueanos e, em *Leite derramado*, é uma estratégia romanesca que sustenta a crítica às nossas "raízes":

Em diversos momentos, o narrador relata os jogos políticos, as alianças feitas em nome do poder e alude, por meio do recorrente significante raiz, às raízes do Brasil, não por acaso, remetendo a *Raízes do Brasil*, título do livro de Sérgio Buarque de Holanda, [...]. O livro de Sérgio Buarque retrata exatamente o contexto político que acompanha o país desde o nascimento ficcional de Eulálio. Poder-se-ia dizer que, por essa estratégia romanesca, o narrador é transformado em leitor do livro de Sérgio Buarque, sem que isso explicitamente aconteça no romance (SERRA E DEUS, 2018, p. 399).

É possível perceber também a presença da tese fundamental de Sérgio Buarque sobre o homem cordial e o personalismo violento que rege as relações sociais, denunciando que “Nossa forma ordinária de convívio social é, no fundo, justamente o contrário da polidez” (HOLANDA, 1995, p. 147). No romance, a camada epidérmica da louvada civilidade de Eulálio é rompida, por exemplo, quando é tomado pelos ciúmes e tem o seu sentido de propriedade em relação à esposa ameaçado, seja pelo suposto interesse dela pelo engenheiro francês Jean-Jacques Dubosc ou pelo empregado da família Balbino.



Outra relação percebida com a obra de Sérgio Buarque de Holanda (1995) está na questão de o autor afirmar que a sociedade colonial brasileira é fundamentada nos meios rurais, onde, na base central dessa formação, estão “os escravos das plantações e das casas, e não somente escravos, como agregados, [que] dilatam o círculo familiar e, com ele, a autoridade imensa do pater-famílias” (HOLANDA, 1995, p. 95). Eulálio é fruto do patriarcado rural instalado no princípio, uma sociedade patriarcal e escravocrata, na qual o personagem tem seus ascendentes, do tetravô ao pai, pessoas de poder, ligados aos períodos imperial e republicano.

São notáveis as características machadianas no romance de Chico Buarque, especialmente, a intertextualidade com romances como *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881) e *Dom Casmurro* (1899), no que diz respeito à questão da representação das classes mais altas no Brasil da virada do século XIX para o século XX, bem como a técnica do monólogo machadiano, que deixa entrever os enganos e as dissimulações de um narrador não confiável.

O procedimento memorialista do personagem nos recorda o clássico machadiano, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881). Entre as tantas remissões à obra de Machado de Assis, podemos relacionar o narrador Eulálio, decadente, em uma cama de hospital e que tenta, através de uma narrativa, restaurar sua identidade e, assim, delongar a vida, à moda de um Brás Cubas que, posicionado entre os mortos, transpassa a morte e revive enquanto narra sua vida passada. Os romances assemelham-se pela ironia que perpassa todo enredo e a agonia da morte. Ambos os protagonistas tentam, através da memória, engrandecer-se socialmente. Para isso, recorrem à importância de seus ascendentes e tentam justificar as ações preconceituosas ou covardes através da ruptura com a condição temporal. Em ambos, pode-se depreender uma alegoria da nacionalidade estabelecida através da associação entre os protagonistas, seus ascendentes e os eventos da história do Brasil.

Ademais, o poder pátrio que Eulálio evoca constantemente é a base para os preconceitos relativos às mulheres, bem como o desejo que o personagem alimenta de dominar Matilde, espelhando-se no tratamento que seus antepassados dedicavam às próprias esposas. Assim, a bisavó, a avó e a mãe de Eulálio silenciavam as traições e as mentiras dos maridos, seja nas fazendas, com a violação das escravas, seja no espaço dos cafés e teatros, com as cortesãs e as cocotes.

Nessa galeria, tem destaque privilegiado o pai de Eulálio, uma espécie de ídolo a ser imitado e o responsável pelos ritos iniciáticos — como provas de entrada para o mundo adulto — para o jovem, que deveria repetir seus passos, seja no uso das mulheres e das drogas, seja na política: “Foi meu pai quem me apresentou às mulheres em Paris, contudo mais que as próprias francesas, sempre me impressionou o seu olhar para elas” (BUARQUE, 2009, p. 33). Eulálio marca sua insuficiência diante da figura paterna, pois revela “um desejo potencial equivalente ao dele, por todas as fêmeas do mundo, porém concentrado numa só mulher” (*Idem*).

As recordações sobre o pai sempre aludem ao comportamento lascivo como prova de uma masculinidade dominante: “E toda noite uma assessora telefonava para que mamãe não o esperasse, pois o senador ficaria retido até de manhã em assembleia permanente, ou em conferência no estado maior do exército, ou a portas fechadas com o presidente Venceslau” (BUARQUE, 2009, p. 73-74). Entretanto, as citações sobre as francesas e a *garçonnière* são os índices que preparam o desfecho da morte trágica do senador, assassinado, presumivelmente, por conta de uma de suas peripécias sexuais. O assassinato expõe a mãe de Eulálio a novas humilhações, além das já vividas pelas traições do marido:

Às vezes sinto pena da minha mãe, porque papai não lhe deu sossego nem depois de morto. Sua avó teve de receber em casa o chefe de polícia, aturar perguntas insolentes, pois corria que meu pai tinha sido morto a mando de um corno. Isso



porque foi metralhado ao entrar na sua *garçonnière*, mas mamãe só lia *O Paiz*, cujas reportagens atribuíam o crime à oposição (BUARQUE, 2009, p. 36).

Passamos a um segundo aspecto da alegoria do “leite derramado”, que conota um dos temas centrais do livro: o racismo. A cor branca que se derrama nas páginas vai ao encontro do mito de branqueamento e representa o preconceito da família Assumpção e sua tentativa frustrada de esconder as raízes multirraciais de seus antepassados. Desse modo, nessa narrativa, não é retratada apenas a decadência social a que os Assumpção estarão sujeitos, mas ela também se enreda com a história do Brasil e os “mitos”, como o da questão racial. Conforme destaca Glauciane Santos (2017, p. 20-21), o romance deixa entrever a falsa harmonização como estratégia de manutenção da antiga ordem senhorial:

[...] gerou-se um “mecanismo de acomodação das elites dirigentes a uma realidade racial pungente” no Brasil, ou seja, a elite brasileira do período estava pouco interessada em estabelecer uma ordem social satisfatória para os negros; seu maior objetivo era manter a posição de privilégio e renovar técnicas de dominação sobre os negros livres.

Com isso, o objetivo da classe dominante era manter preservados suas regalias e seus privilégios e a inclusão do negro foi um plano jurídico-político elaborado para não ter sucesso.

O romance contempla o período anterior à Abolição, no qual o negro era considerado propriedade de um senhor de escravos, obrigado a trabalhos exaustivos, sofrendo castigos e humilhações. A figura do negro é descrita no romance *Leite Derramado* na posição de escravo, estigmatizado, e suas experiências são narradas no enredo pela voz de um “branco”, Eulálio, que, frequentemente, tenta amenizar o passado escravocrata da família, além de tentar esquivar-se dos próprios preconceitos raciais:

Talvez até seja um avanço para os negros, que ainda ontem sacrificavam animais no candomblé, andarem agora arrumadinhos com a Bíblia debaixo do braço. Tampouco contra a raça negra nada tenho, saiba você que meu avô era um prócer abolicionista, não fosse ele e talvez todos aí estivessem até hoje tomando bordoadas no quengo (BUARQUE, 2009, p. 192).

No que diz respeito à representação da mulher negra, destaca-se, no romance, não somente a força de trabalho doméstico, mas, principalmente, o tema da violação dos corpos que são vistos como objetos sexuais. No romance, é feita a crítica ao imaginário da representação estereotipada que une sensualidade e repressão, conforme identifica Eduardo de Assis Duarte (2010, pp. 24-25): “‘Branca para casar, preta para trabalhar e a mulata para fornicar’: assim a doxa patriarcal herdada dos tempos coloniais inscreve a figura da mulher presente no imaginário masculino brasileiro e a repassa à ficção e à poesia de inúmeros autores”. Na família Assumpção, que sempre fora cercada por seus escravos e escravas, não era diferente. As escravas, muitas e muitas vezes, foram violentadas pelos senhores, o trisavô e o avô de Eulálio:

[...] e como exemplo cito a minha avó, que conhecia seu ciúme como reumatismo. Contam que ela gania de dor nas juntas, na fazenda na Raiz da Serra, cada vez que meu avô ia procurar as negras. Mas se declarava indiferente às andanças dele, que sempre teve esses vícios, desde fedelho se metia entre as escravas nas propriedades de seu pai, o barão negreiro (BUARQUE, 2009, p. 62).

No romance fica explícito, também, o fato de que o panorama dos ex-escravos não tem melhorias significativas. Apesar da Abolição e o regime de trabalho remunerado, a sociedade brasileira não consegue quebrar as barreiras com os ancestrais patriarcais: o empregador continua sendo branco e o assalariado sendo negro. O ex-escravo Balbino e a babá Balbina



seguem na condição subalterna com a família Assumpção, sendo “quase da família” e sem melhorias significativas de seu padrão de vida, condenados a servir os descendentes dos antigos senhores:

Matilde dobrou-se enfim ao argumento, de resto podia como sempre confiar nossa filha à babá, uma pretinha que era quase da família. Eu praticamente a vi nascer, pois era a irmã caçula do meu cupincha Balbino, lá da Raiz da Serra. O próprio Balbino esteve outro dia no chalé para conhecer a Eulalinha, e aproveitou para nos trazer da fazenda um balaio cheio de mangas (BUARQUE, 2009, p. 84-85).

Sempre se colocando na posição de poder, de branco e privilegiado social e economicamente, Eulálio tenta escamotear que sua origem familiar também seja negra e se sente ofendido e humilhado por essa associação, já que sua branquitude o localiza em condição social de superioridade:

E quando mamãe se levantou da cabeceira, marchando na minha direção, antecipei-me ao golpe e desatei a chorar e a me mijar. Ela ergueu a mão aberta, mas na hora H mudou de ideia. Olhou-me bem de perto e disse que, entre os Montenegros de Minas Gerais, ninguém tinha beiços grossos como os meus. A comida, cuspi no prato, mas fiquei com a ofensa engasgada esses anos todos. E agora lhe perguntei, *en passant*, ao sair da biblioteca, por que ela nunca me contara que tio Badeco Montenegro tinha cabelo pixaim (BUARQUE, 2009, p. 74-75).

Cercado por um preconceito enraizado na família Assumpção, chega a guardar, como relíquia de família, um chicote herdado para castigar os escravos, deixado pelo tetravô (BUARQUE, 2009, p. 102). Foi criado por uma mãe manipuladora, dominadora e autoritária, a senhora Violeta Assumpção, cujos preconceitos não a salvam da condição de inferioridade, nem mesmo a futura esposa de seu filho Eulálio, aquela que seria a mãe de sua neta:

Nem minha mãe, que ao me ver arrastando a asa para Matilde, de saída me perguntou se por acaso a menina não tinha cheiro de corpo. Só porque Matilde era de pele quase castanha, era a mais moreninha das congregadas marianas que cantaram na missa do meu pai (BUARQUE, 2009, p. 20).

Assim, o romance vai até a “raiz” dos conflitos de raça, classe e gênero, ainda presentes em nossa sociedade contemporânea, mas rastreando as origens de algo herdado da antiga sociedade colonizada, que nos lega uma estrutura patriarcal e que Eulálio deixa surpreender em muitas de suas falas, na maneira de pensar e agir. Chico Buarque define um personagem narrador falido que, mesmo em uma cama de hospital e prestes a morrer, não deixa de lado sua arrogância, sua prepotência e seu caráter colonialista, num delírio de grandezas idas. De maneira magistral, o autor descreve um jogo de espelhos onde a sociedade imperial e das primeiras décadas do século XX reflete a sociedade vivenciada por nós em pleno século XXI, fazendo uma crítica aos preconceitos e mitos que seguem vigentes e pulsantes.

### **Matilde maxixe: a tensão entre o popular e o erudito na representação feminina em *Leite derramado***

*Leite derramado* possui duas vertentes marcantes: a saga da queda familiar dos Assumpção, contada juntamente com a decadência da história do Brasil vivenciada até os dias atuais, conforme vimos na primeira seção, mas também a história de um amor avassalador destruído pelo “sentimento cortês” (BUARQUE, 2009, p. 62), isto é, o ciúme, que realiza uma fusão de desejo e sentimento de propriedade. Com um enredo onde são cruzados sentimentos de preconceito, amor, ciúme, desejo sexual e dominação, Chico Buarque, através de seu



personagem-narrador, Eulálio Assumpção Montenegro, dialoga com a narrativa de Machado de Assis com sua Capitu de olhos de ressaca em *Dom Casmurro*, para narrar a história de Matilde em *Leite Derramado*.

Ao longo da leitura do romance, fortes evocações machadianas são encontradas. 109 anos após publicação de *Dom Casmurro*, Chico Buarque ressuscita – não só pela proximidade dos enredos, com narradores pouco confiáveis, que descrevem uma sociedade dominante onde o homem era mantido como centro e à mulher cabia um lugar de submissão –, mas também faz renascer a personagem Capitu, de olhos de ressaca, na Matilde de *Leite Derramado*.

Assim como em *Dom Casmurro*, através de Bento Santiago, no romance buarqueano, Eulálio retrata os acontecimentos de sua vida, por vezes confusos e ambíguos, deixando o leitor em dúvida sobre sua veracidade. Ambos os narradores externam um sentimento de amor obsessivo por suas esposas, que teriam cometido adultério em seus relacionamentos, sentimento esse que não dá às personagens femininas o direito à defesa, calando-as. Eulálio, apesar de retratar uma Matilde como possível traidora, não aponta nenhuma prova concreta do caso extraconjugal e, por isso, apresenta lembranças de uma Matilde doce, mas também cheia de atitudes e determinada, ao contrário de Bentinho, que descreve lembranças amargas após o casamento com Capitu.

Já Capitu é descrita, quando moça, como uma bela morena capaz de arrebatrar Bentinho: boca fina e queixos largos, olhar forte, os famosos “olhos de ressaca”, carinhosa, inteligente e de raciocínio rápido e um forte poder de persuasão. Ao longo da narrativa, o processo de silenciamento a atropela. O machismo de Bentinho, atrelado a valores patriarcais herdados, acaba desencadeando preconceitos sociais e de gênero. Capitu não poderia, por exemplo, aprender o latim por ser língua para homens. Prefere humilhá-la exaltando sua superioridade social em relação a ela. Ao dar seguimento à narrativa, Dr. Bento Santiago nos apresenta a figura de Capitolina como interesseira, dissimulada e capaz de enganar sua família e seu próprio marido, desde muito jovem. Bento Santiago cria o retrato de uma Capitu adúltera e que geraria o filho do suposto amante, Escobar.

Matilde Vidal surge como uma mulher à frente de seu tempo. A jovem encarna a alegria de viver e uma grande beleza, causadora de admiração. A presença avassaladora de Matilde, aos seus dezesseis anos, é capaz de deixar Eulálio desestabilizado, apesar da experiência inicial com as francesas do pai senador. O rapaz fica hipnotizado e relembra o amor à primeira vista pela jovem:

Até que avistei ao lado de seus pais, depois rapidamente entre as irmãs, depois no grupo das congregadas marianas. Vi como ela se aproximava não em linha reta, mas em parafuso, a se entreter com meio mundo à sua volta, como se estivesse numa fila de sorveteria. Mais ela vinha, mais eu ansiava por vê-la face a face, e mais me angustiava a possibilidade de perder outra vez a compostura (BUARQUE, 2009, p. 31).

Matilde, ainda adolescente, crendo fielmente nos sentimentos de Eulálio e num “felizes para sempre”, casa-se com o privilegiado herdeiro, mesmo contra a vontade dos pais de ambos, a senhora Violeta Assumpção e o deputado Doutor Vital. O casamento é realizado após a iniciativa de Matilde em fingir uma gravidez. Essa mentira fez com que seu pai rompesse relações com a filha e a deserdesse. Nossa personagem mostrava-se uma mulher diferente das outras, mulher que desejava liberdade, inicialmente, da casa do pai, talvez porque já estivesse vivendo em condições desiguais entre as irmãs: “Matilde, uma escurinha que criamos como se fosse da família [...]” (BUARQUE, 2009, p. 192). A moça pensou que, através do matrimônio com Eulálio, conseguiria a liberdade que tanto ansiava, livrando-se da condição de filha bastarda.



Diversas vezes fica em destaque, no romance, o sentimento de ciúme. Assim como Bento Santiago, Eulálio manifesta o seu ciúme de Matilde durante toda a narrativa. Porém, no início do capítulo XXI, ele se refere a tal sentimento como sendo cortês, que deve ser oferecido, já em uma tentativa de explicar seu comportamento durante o monólogo:

Com o tempo aprendi que o ciúme é um sentimento para proclamar de peito aberto, no instante mesmo de sua origem. Porque ao nascer, ele é realmente um sentimento cortês deve ser logo oferecido à mulher como uma rosa. Senão, no instante seguinte ele se fecha em repolho, e dentro dele todo mal fermenta (BUARQUE, 2009, p. 61-62).

Pelos efeitos de uma educação e uma cultura colonizadora e escravagista, Eulálio tende a ver em Matilde a realização e a consumação do fetiche colonial pelo corpo negro, assim como, quando adolescente, viu em Balbino: “... depois tinha um jeito feminino de se abaixar com os joelhos juntos, para recolher as mangas que eu largava no chão. Estava claro para mim que o Balbino queria me dar a bunda” (BUARQUE, 2009, p. 20), perpetuando a tradição de seus ascendentes. Em um relacionamento marcado por conflitos sociais e emocionais, os ciúmes de Eulálio manifestam-se em hostilidade com sua esposa. O ciumento personagem tende a temer o olhar de outros homens sobre Matilde, manifestando sentimento de posse e a atitude de escondê-la do possível desejo de outros, ao mesmo tempo em que a enjeita:

Chegado o dia, vestiu-se como achou que era de bom-tom, com um vestido de cetim cor de laranja e um turbante de feltro mais alaranjado ainda. Eu já lhe havia sugerido que guardasse aquele luxo para o mês seguinte, na despedida do francês, quando poderíamos subir a bordo para um vinho de honra. Mas ela estava tão ansiosa que se aprontou antes de mim, ficou na porta me esperando em pé. Parecia empinada na ponta dos pés, com os sapatos de salto, e estava muito corada ou com ruge demais. E quando vi sua mãe naquele estado, falei, você não vai. Por quê, ela perguntou com voz fina, e não lhe dei satisfação, peguei meu chapéu e saí. Nem parei para pensar de onde vinha a minha raiva repentina, só senti que era alaranjada a raiva cega que tive da alegria dela. E vou deixar de falação porque a dor só faz piorar (BUARQUE, 2009, p. 11-12).

Na cena descrita, facilmente, o leitor percebe a tentativa de Eulálio de dominar e esconder a exuberância e a vitalidade da esposa. Com certeza, a possibilidade de outro homem olhar e desejar Matilde atormentava Eulálio Assumpção, sobretudo o diplomata francês Dubosc. Devido à insegurança sentida por Eulálio, em sua mente doentia, o francês é visto como o amante de Matilde, colocando-a no lugar de esposa infiel:

Eu já saíra de casa com Matilde na cabeça, vinha matutando que ela escondia alguma coisa de mim. Ela queria me fazer crer que, na minha ausência, Dubosc se servia do chalé puramente, como de alguma cabine pública em balneário francês. Queria me convencer de que os dois nunca se esbarrariam no entra-e-sai da casa, seus olhares nunca se cruzariam em horas de banhos de sol. Deitada ao lado dele na praia, me parece impossível que ela não tivesse curiosidade por um homem tão vivido [...] (BUARQUE, 2009, p. 112).

[...] olhando Matilde de bruços ali na areia, nunca tenha entrevisto a perspectiva de um outro encontro escuso em seu quarto de hotel [...] (BUARQUE, 2009, p. 113).

Por outro lado, tanto a Capitu de Machado, quanto a Matilde de Chico Buarque não aceitam todas as vontades de seus maridos, não permitindo a violência de Bentinho e Eulálio para com elas, e que eles fossem os detentores de controle sobre suas vidas, sendo ambas protagonistas mulheres que assumem posturas contrárias às exigências ciumentas dos maridos, dando término aos relacionamentos. Mesmo sendo considerada por Eulálio como



“vulgar”, Matilde deixa expostos suas vontades e seu combate contra a violência patriarcal herdada pelo marido:

Matilde tampouco usava os vestidos de manga comprida que mamãe lhe deu, o que era injusto com os vestidos. Até lhe sugeri um cinzento de gola alta, quando saímos para danças, porque a noite estava fresca. Mas ela teimou com o vestido de alças, cor de laranja. E quando lhe abri a porta para entrar no carro, olhei seus ombros nus e achei que nunca a tinha visto tão bonita na vida. Também vi suas coxas bronzeadas, quando o porteiro do *Assirius* abriu a porta para ela saltar (BUARQUE, 2009, p. 64).

Como observamos no trecho acima, a ira de Eulálio se externa contra sua companheira até por suas vestimentas. Ele deseja que sua esposa se vista, discretamente; ela, ao contrário, deseja reafirmar-se como dona de suas escolhas. A cor laranja do vestido de Matilde tende a descrever a alegria da menina-mulher, sua sensualidade, mas também a representar o tom da pele negra, o desejo do branco perante o corpo cobiçado. Eulálio é o representante dessa cultura escravagista que tende a desejar, sexualmente, o corpo negro, mas também o recalca e o repudia, conforme analisa Lílian Paula Serra e Deus (2018, p. 402):

Pelo significante laranja, que aparece no romance sempre vinculado a Matilde e a Balbino, parece ressoar o desejo e repúdio que Eulálio nutre por essas duas personagens. Esse sentimento conflitante que acomete o narrador alude à maneira como a elite, metaforizada na figura de Eulálio, apropriou-se, ao longo de séculos, do corpo negro: ao mesmo tempo que era um corpo cuja cor despertava atração dos senhores brancos, era também o corpo a ser repudiado, explorado e menosprezado pelos cruéis trâmites do sistema escravagista brasileiro.

Nesse sentido, Matilde tem suas raízes, a todo tempo, associadas à etnia negra. Por isso, os estereótipos de corpo, sexualidade e sensualidade estão presentes por toda narrativa e são repisados por Eulálio Montenegro Assumpção, ainda que não aceite a origem étnica da moça: “Matilde tinha a pele quase castanha, mas nunca foi mulata” (BUARQUE, 2009, p. 149).

Conhecemos a personagem através da voz de Eulálio que a caracteriza como “a mais moreninha da classe” (BUARQUE, 2009, p. 96), uma “[...] menina que não parava quieta, falava, rodava e se perdia entre as amigas, balançando os negros cabelos cacheados” (BUARQUE, 2009, p. 20). Matilde é fruto de um caso extraconjugal do deputado correligionário Doutor Vidal, que ocorrera lá pelas “bandas da Bahia”, como revela Anna Theodor, sua madrasta, numa tentativa, também, de explicar para a senhora Maria Violeta Assumpção, futura sogra de Matilde, o porquê que, entre suas sete filhas com o deputado, Matilde nascera mulata, expondo os preconceitos étnico e regional:

E um dia a gorda mãe de Matilde deixou escapar que a menina não era filha sua, mas fruto de uma aventura do deputado, lá para as bandas da Bahia. Mamãe não tardou a me chamar ao casarão, e me fez a revelação na biblioteca do meu pai, onde se tratavam temas graves. Deve ter outras, ela disse, o traidor deve ter outras famílias por lá. E depois de um suspiro acrescentou, é essa gente do Norte (BUARQUE, 2009, p. 73).

Matilde traz, assim, em suas veias as matrizes africanas e populares. Contudo, pela condição de quase agregada na família Vidal, estudou em um colégio da elite carioca, o *Sacré Coeur*. A ambiguidade do *status* social e familiar de Matilde enseja a depreciação e, até mesmo, a vergonha do marido, que evitava apresentar a esposa. Eulálio faz questão de ressaltar o deslocamento e a falta de traquejo social de Matilde, advindos de sua limitação em



aprender todo o repertório cultural-artístico erudito exigido das moças de classes mais altas, demonstrando uma incômoda preferência pela cultura popular e de massa:

Eu cogitara mesmo em levá-la à recepção da embaixada, e para a ocasião ela havia feito as unhas e separado um vestido cor de laranja. Mas concluí que não valia a pena, Matilde ficaria encabulada naquele meio. Política não lhe interessava, negócios, muito menos, amava fitas de caubói, mas não sustentaria uma conversação sobre literatura. Pouco sabia de ciências, geografia e história, apesar de ter estudado no *Sacré Coeur* de Jesus. Aos dezesseis anos, quando deixou o colégio para casar comigo, não tinha completado o curso ginásial. Estudara piano, como todas as meninas do seu gabarito, mas tampouco brilhava nessa matéria. [...] (BUARQUE, 2009, p. 44-45).

Não obstante as tentativas de Eulálio por excluí-la ou diminuí-la, a protagonista torna-se uma mulher de personalidade forte, que não cede ao ciúme e às reclamações de Eulálio. É uma figura feminina vital, alegre, determinada e que carrega consigo as raízes de sua cultura, de mulheres pujantes e lutadoras. Tais raízes não são aceitas por seu marido, que insiste em dizer que, ao contrário de seus ascendentes, este “é um homem sem preconceitos”, mesmo demonstrando o contrário. Apesar de Eulálio possuir um discurso de negação quanto às raízes étnicas de Matilde, o casamento começa a se ressentir com as brigas, ciúmes e preconceitos camuflados de Eulálio, fazendo-o sufocar e excluir Matilde por imaginá-la diferente e inferior à condição social dele.

Para aprofundar a análise desses confrontos — social, étnico e cultural — existentes entre Eulálio Assumpção Montenegro e Matilde Vidal, voltamo-nos para uma das linhas mais importantes dos estudos machadianos, considerando, mais uma vez, o intenso diálogo realizado pelo romance buarqueano com a obra do Bruxo do Cosme Velho. Nessa perspectiva, retomamos o ensaio “Machado Maxixe: O caso Pestana” de José Miguel Wisnik (2003). Ao analisar o conto “Um homem célebre” (1888), em conjunto com outros contos e romances de Machado de Assis, nos quais há grande presença da música, Wisnik identifica as tensões entre a cultura erudita e popular e o sincretismo no âmbito da música brasileira e da própria obra machadiana.

Segundo Wisnik, a diferença entre os gêneros musicais funciona, no conto, como índice cifrado das questões referentes ao racismo na sociedade brasileira. Pestana é um compositor de músicas populares e que anseia criar uma sonata, uma peça musical clássica. Assim, a busca do personagem músico, que tenta, de modo infrutífero, compor uma obra clássica e que obtém sucesso com as populares polcas, é um símbolo potente da condição colonizada da cultura brasileira em relação à matriz europeia, mas que imprime suas marcas ao elemento importado através da mescla com as culturas afro-ameríndias. O processo, longe de ser pacífico, é feito de embates, e a música é o campo onde, de forma mais evidente, se percebe a dinâmica de imposição e resistência.

A polca europeia vai absorvendo outros ritmos, mormente africanos, e sofre um “amaxixamento”, tornando-se um ritmo sincrético, que “envolve a mistura de música de escravos com dança de salão” (WISNIK, 2003, p. 26). O maxixe “envolve cifradamente escravidão e mestiçagem” (WISNIK, 2003, p. 14) e, apesar do grande sucesso que vai alcançar no século XIX, será relegado a um lugar marginalizado na cultura brasileira da época:

A palavra “maxixe”, que começava a ganhar sentido musical e dançante no fim da década de 1870, [...], delineia-se, nessa época, como denominação do fenômeno emergente, mas vem associada a conotações rebaixadas, e sofre um processo de recalque em ambientes brancos, elitizados, domésticos, senhoriais. Ligado aos ambientes populares da Cidade Nova, inseparáveis dos contingentes de escravos e das músicas tocadas e dançadas por negros, e propagado inicialmente nos ambientes



boêmios contíguos à vida noturna, ao teatro de revista e à prostituição — frequentados por homens —, o maxixe, cujo nome associa-se originariamente ao legume barato, ao resto e ao lixo, é contaminado de uma sanção moral, para efeitos do decoro familiar (WISNIK, 2003, p. 26).

Pestana, em sua condição de filho ilegítimo e de músico mulato, representa a instabilidade e a ambiguidade da miscigenação na sociedade brasileira: “o mulato, na própria borda do processo, está na fronteira entre a exclusão e a inclusão, como a parte nem rejeitada nem admitida que guarda o segredo inconfessável do todo” (WISNIK, 2003, p. 50). Nesse sentido, através do conto de Machado de Assis, Wisnik consegue apresentar ao leitor aspectos da formação da cultura e da sociedade brasileira, interligando escravidão, economia, música popular e erudita. O que nos remete, também, à trajetória da personagem Matilde, sua condição ambígua e subalterna, por sua origem e raça, e a presença subversiva que a música imprime às retaliações violentas de Eulálio Montenegro d'Assumpção:

Ainda éramos namorados no dia em que ela sentou no Pleyel de minha mãe, e me preparei para escutar alguma peça de Mozart, compositor que ela cantara, ou fingira cantar, na missa de sétimo dia do meu pai. Mas, com mão pesada, ela tocou um batuque chamado Macumba Gegê, vá saber onde aprendeu aquilo (BUARQUE, 2009, p. 44-45).

Metonimicamente o “Pleyel”, o piano mencionado no romance, é outro símbolo importante na dimensão das relações entre senhores e escravos no século XIX, conforme identifica Wisnik (2003, p. 42): “O piano traz consigo um fragmento prestigioso de Europa, constituindo-se nesse misto de metonímia de civilização moderna e ornamento do lar senhorial, onde entretém as moças confinadas ao espaço da casa”. Eulálio espera de Matilde algo sofisticado, uma peça clássica do compositor austríaco Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), algo que remeta à origem europeia do instrumento que já havia se tornado uma “mercadoria-fetichê” e dava dimensão artística às acanhadas casas ainda de feitiço colonial.

No entanto, fugindo do considerado convencional, da música clássica como mera atividade recreativa para moças, Matilde executa uma peça popular, a canção amaxixada de Sinhô<sup>18</sup>, o sucesso carnavalesco de 1923: “Macumba Gegê”. A menção à música do compositor e músico é feita de modo pejorativo: um “batuque” próprio da cultura de um grupo marginalizado, os negros, e que se destina ao consumo da massa, no caso os festejos de Carnaval.

Matilde leva para o espaço exclusivo, elitista e privativo do salão, uma canção sincrética das ruas e que alude à religiosidade africana. Embora hostilizada e instada a seguir um padrão cultural considerado superior, a personagem utiliza-se da música para passar seu recado, já que a canção amaxixada “‘não quer dizer nada’ e quer dizer tudo: resume a poética difusa nos títulos das polcas amaxixadas, dizendo o não-dito entre certa transgressão e certa sedução” (WISNIK, 2003, p. 54). Atenemos para a letra de “Macumba Gegê” e porque ela causa tanto incômodo ao ciumento Eulálio:

Estás falando de mim  
Eu não ligo não  
é a mágoa que tens  
no teu coração

Eh! Gegê

<sup>18</sup> Nome artístico do compositor e músico José Barbosa da Silva (1888-1930). Sinhô, a exemplo do Pestana, de Machado de Assis, apresenta uma variada influência nas suas composições, desde a música clássica até os ritmos africanos aprendidos na famosa Casa de Tia Ciata.



meu encanto  
Eu tinha medo  
se não tivesse bom santo

A inveja é um fato  
que nunca tem fim  
Podes vir de feitiço  
pra cima de mim (SINHÔ, s.d.)

Com a canção de Sinhô, esconjurando os ciúmes e a inveja, Matilde ridiculariza o sentimento senhorial do marido, além de afirmar seu protagonismo e se colocar imune à tentativa de domínio de Eulálio. A força do canto de Matilde<sup>19</sup>, que busca a ancestralidade, é o meio de contornar o preconceito do narrador que, mesmo “sem querer”, demonstra certo menosprezo em relação a seus costumes que o afrontam e o atormentam. Desse modo, Matilde tem sua identidade ligada à música popular, a música oriunda dos escravos, o que seria um dos aspectos que, segundo Eulálio, a tornariam inferior:

Pensei que fosse maxixe, mas era o tal samba que ela deu para ouvir todo o dia: jura, jura, jura de coração. A porta de casa estava escancarada e na sala deparei com Matilde de maiô, eu não acreditei, mas era ele. Sim o preto Balbino, eu não acreditei, mas era ele. Não reagiram ao me ver, os dois continuaram a dançar e a me olhar e a me sorrir como se nada fosse. A cena foi ficando insuportável, os dois não queiram parar com aquela dança nojenta, então dei um pontapé na vitrola de Matilde. O disco voou, partiu-se em cacos no chão, voaram também o prato e o braço da vitrola. Matilde me olhou atônita, Balbino correu com passos curtos [...] (BUARQUE, 2009, p. 115).

Ao dançar o gênero musical maxixe com tanta desenvoltura, Matilde, mesmo sem voz, confirma, mais uma vez, para Eulálio, de onde vem e qual é sua verdadeira procedência que, com certeza, não será “uma ascendência mourisca, por via de seus ancestrais Ibéricos” (BUARQUE, 2009, p. 149), mantendo viva sua origem e revelando o descompasso existente entre o casal. Novamente, na trilha sonora, faz-se presente uma composição de Sinhô: “Jura” (1928). Estamos diante da ambiguidade dos sentimentos que permeia a relação entre Matilde e Eulálio, passando, mais uma vez, pela dimensão religiosa. A “jura” que Matilde parece se recusar a fazer, dançando com Balbino, visto como um igual nas tentativas de domínio senhorial de Eulálio, ressoa irônica e afrontosa. A dimensão religiosa reaparece, mas agora os símbolos da religião cristã (cruz, Redentor, catedral) não são, na leitura de Eulálio, devidamente aceitos por Matilde.

A maneira de se vestir, de se maquiagem, e a dança de Matilde fazem com que o marido perceba que o ritmo faz parte dela e de suas raízes tão renegadas por ele. Observa que essa mulher não faz parte dessa sociedade tradicional que ele tenta impor a esposa, o que o irrita extremante, já que nossa personagem demonstra, a todo momento, que não é mulher de convenções e o deixa perdido e sem saber como agir.

No romance *Leite Derramado*, os sentimentos contraditórios do descendente dos Assumpção — amor, desejo, machismo e repulsa — por Matilde, a mulher que Eulálio mais deseja, não obstante a formação vincada pelos valores patriarcais. E mesmo quando Matilde desaparece para sempre, Eulálio tenta justificar-se e achar explicações para o que apenas o próprio fora o culpado. Envenenado por atitudes que prezam o patriarcal, o ciúme, a perda do *status* social que a família Assumpção teve, pela cruel dor da perda de seu “objeto de desejo”, Eulálio termina em uma cama de hospital, melancólico, buscando alguém que o escute:

<sup>19</sup> Podemos encontrar no samba, com sua origem dupla, baiana e carioca, ecos na personagem Matilde.



Estou pensando alto para que você me escute. E falo devagar, como quem escreve, para que você me transcreva sem precisar ser taquigrafa, você está aí? Acabou a novela, o jornal, o filme, não sei porque deixam a televisão ligada fora do ar. Deve ser para que esse chuvisco me encubra a voz [...] (BUARQUE, 2009, p. 7).

Por fim, percebemos, no romance, que a presença de Matilde mexe, totalmente, com os sentidos de Eulálio, tanto física, quanto emocionalmente. No entanto, para esse representante da elite carioca, tal mulher não estaria, socialmente, compatível com seus valores, personificando o conflito da nossa cultura, o erudito *versus* o popular. Machismo, ciúme, preconceito e insegurança são os arroubos que fazem com que casamento entre Eulálio e Matilde não resista e, com um ato de coragem e em mais uma pretensão de liberdade, Matilde abandona Eulálio, numa tentativa de não ser mais domesticada e silenciada.

### Considerações finais

*Leite Derramado* é uma obra que desperta no leitor muitas indagações. Uma das mais instigantes e alvo do nosso estudo: a trajetória da personagem Matilde. O romance realiza um regresso às nossas origens colonialistas e retrata preconceitos de classe, gênero ou raça, que seguem “enraizados” em nossa sociedade hipócrita até os dias atuais. Acompanhamos a trajetória de Eulálio que desqualifica Matilde por ser negra, considerando-a incapaz de fazer parte da sociedade, na tentativa de silenciá-la por ser mulher.

Matilde é mais uma personagem vital e alegre, que aspira a não ser silenciada, a ter voz. Sua fuga representa a busca por fala, vez, respeito e igualdade. Matilde não se submete às vontades do marido e demonstra a Eulálio que, mesmo sem ter, diretamente, voz na narrativa, não aceita as atitudes machistas e possessivas desse aristocrata elitizado e ciumento como, por exemplo, na troca do vestido laranja por um de tom mais discreto. O laranja é a cor que representa os ciúmes de Eulálio, porém predileta de Matilde, por ser uma cor vibrante, alegre, forte.

Ademais, a música desempenha o papel de sinalizar a resistência de Matilde. Eulálio, segundo sua educação cosmopolita, menospreza as canções “amaxixadas” da esposa, já que o ritmo “vem associado a conotações rebaixadas, e sofre um processo de recalque em ambientes brancos, elitizados” (WISNIK, 2003, p. 26). Ou seja, a música executada no piano e a tocada na dança com o negro Balbino são consideradas imorais, já que se trata de músicas da cultura negra, dançadas por negros e divulgadas, inicialmente, em ambientes considerados ilegais e imorais. Os arroubos do amor doentio e possuidor de Eulálio, que sentira por ciúmes de Matilde, culminam no ato violento contra a personagem ao dar o pontapé na vitrola, deixando-a despedaçada, em mais uma tentativa de domesticá-la e torná-la como nossa cultura prega: “rainha do lar”.

Bebendo da tradição machadiana, Chico Buarque consegue realizar uma obra que problematiza nossa condição dividida entre o local e o cosmopolita, o erudito e o popular, ressaltando, portanto, a nossa dialética de um

... todo não harmonioso, mas paradoxal no cerne, remetendo a um mundo de conflitos e imbricações que engata diretamente o substrato cultural mais arcaico do escravismo nas formas mais lépidas da mercantilização moderna. Não obstante, flagrou a potência humana e artística dessa encruzilhada, e disse-o, em interrogação e em *segredo* (WISNIK, 2003, p. 61, *grifo do autor*).

Por fim, Matilde não consegue modificar, em Eulálio, a essência patriarcal enraizada em suas veias oriundas de seus ascendentes, que permitem uma divisão sexual, em que à mulher cabem os trabalhos domésticos, procriação e a ideia do cuidar, e ao homem, as



atividades de valor social e trabalhos fora do cunho doméstico. Em mais uma tentativa de luta Matilde o abandona decadente e melancólico, chorando pelo leite derramado.

Logo, Francisco Buarque de Hollanda consegue, através do romance *Leite Derramado*, potencializar o leitor para que ele se coloque no lugar da personagem, Matilde, mulher, mulata e sua ambígua inserção na sociedade elitista e branca. E, de maneira magnífica, consegue atrelar o preconceito de gênero, vivenciado nos séculos XIX e XX, à invisibilidade e à tentativa de silenciamento daqueles que se encontram às margens da cultura dominante ainda no século XXI.

Chico Buarque faz a representação das relações desiguais na história entre homens para com as mulheres. Podemos associar a condição de opressão e submissão sentida por Matilde em *Leite Derramado* à que é também vivenciada na realidade de muitas Matildes em nosso país, promovendo a reflexão sobre a desqualificação em que vive grande parte da população brasileira. O romancista estabelece, para o leitor, a crítica e o questionamento sobre o ser mulher e lutar por seu lugar de fala, neste momento e em tanto outros, em que se desencadeia a violência contra ela. Mais e mais intensamente, é um grito de SOCORRO dentro dessa sociedade que insiste em naturalizar toda essa ferocidade patriarcal.

### Referências

BUARQUE, Chico. **Leite derramado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CASTELLO, José. A ilusão do sentido. **O Globo**, Caderno Prosa & Verso, Rio de Janeiro, 28 mar. 2009, p. 5. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/jose-castello-analisa-novo-romance-de-chico-buarque-172588.html>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

CHEBEL, Carolina. **Vozes da paixão**: um estudo sobre o discurso do amor em *Dom Casmurro* e *Leite Derramado*. (Mestrado em Letras). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/8482>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

DUARTE, Eduardo de Assis. Mulheres Marcadas: literatura, gênero, etnicidade. In: DUARTE, Constância Lima; DUARTE, Eduardo de Assis; ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Falas do Outro** – Literatura, gênero e etnicidade. Belo Horizonte: Nandyala, 2010, p. 24-37.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MORAIS, Clarice Cardoso de. **Tradição e renovação**: uma leitura das personagens Matilde (*Leite derramado*) e Capitu (*Dom Casmurro*). (Licenciatura em Letras). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16706>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

PÉREZ, Tânia Maria de Mattos. **Imagem, memória e alegoria na ficção de Chico Buarque**. (Doutorado em Letras). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/8763?mode=full>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SANTOS, Glauciane Aparecida dos. **A representação do negro em Leite Derramado, de Chico Buarque**. (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo



Horizonte, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-AUGPLR>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

SERRA E DEUS, Lílian Paula. As raízes do Brasil em *Leite Derramado*, de Chico Buarque. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 53, p. 387-409, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2316-40182018000100387&lng=en&nr m =iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182018000100387&lng=en&nr m =iso)>. Acesso em: 01 mar. 2021.

SINHÔ. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa12440/sinho>>. Acesso em: 06 set. 2021. Verbete da Enciclopédia.

SINHÔ. **Macumba Gegê**. s.d. Disponível em: <<https://www.ouvirmusica.com.br/sinho/389490/>>. Acesso em: 03 set. 2021.

TELES, Adriana da Costa. Madalena e Matilde: reminiscências de Capitu. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 36, 2019, pp. 2-12. Disponível em: <<https://revista.abralic.org.br/>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

WISNIK, José Miguel. Machado Maxixe: O caso Pestana. **Teresa**, [S. l.], n. 4-5, p. 13-79, 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/116360>>. Acesso em: 30 abr. 2021.



## SOBRE OS AUTORES

*Danuzy dos Santos Nascimento* cursa, atualmente, Especialização em Filosofia Contemporânea pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Possui Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Participa, como membro, do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar Jean-Jacques Rousseau UFMA/ FAPEMA sob a orientação do professor Luciano Façanha.

*Edleusa Ferreira da Silva* cursa, atualmente, Pós-Graduação em Educação Infantil e Alfabetização, pelo Instituto Educacional FAVENI (EAD). Possui graduação em Pedagogia (2019) pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Atuou como assistente de classe pela Prefeitura Municipal de Amargosa. Seus estudos centram-se em escritas de autoria na literatura Infantil e suas contribuições para despertar o gosto pela leitura

*Erica Bastos da Silva* é Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Formação de Professores. Vice-líder do grupo LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes) da UFRB. Desenvolve atividades de Pesquisa e Extensão nas áreas de Educação e Letras, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Alfabetização, Letramento Literário, Formação de Leitores e Escritores, Literatura Infantil e Formação Humana.

*Géssica de Melo Carneiro* é Graduada em Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Atua como orientadora de trabalhos acadêmicos, de forma independente.

*Idigrey Bitencourt da Silva* é Graduanda em Letras: Língua Portuguesa/ Língua Inglesa e Libras, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). É integrante do grupo de pesquisa Língua(gem), Letramentos, Diversidade e Formação Docente (LINLET). Atua como residente no Subprojeto do Programa de Residência Pedagógica (RP) - Língua Portuguesa. Atualmente, desenvolve pesquisa na área de Literatura Brasileira com foco nos romances oitocentistas de autoria feminina.

*Leonardo Santos de Jesus* foi acadêmico do curso de Letras (graduação interrompida), com ênfase em Língua Portuguesa e suas literaturas, no período de 2019-2021, no Centro de Formação de Professores (CFP), vinculado à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), onde, na qualidade de bolsista de iniciação científica, desenvolveu pesquisa sobre a figura feminina e suas representações na sociedade a partir da análise do livro de contos *A Via Crucis do Corpo* de Clarice Lispector. Atualmente, realiza Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), com ênfase em Bacharelado em Nutrição pela UFRB. Dedicar-se, prioritariamente, à sua área, Nutrição, possuindo interesse na área da Alimentação Coletiva.

*Marcelo Santana dos Santos* é professor assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e, hoje, está lotado no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS-UFRB/ Feira de Santana), atuando no curso de Educação do Campo. Atualmente, é doutorando em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Filosofia com ênfase na Área de Teoria Social.



*Maraisa Santos Carvalho Lima* cursa, atualmente, Pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Grupo Educacional Faveni. É graduada no Curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Libras, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

*Mônica Gomes da Silva* é Graduada em Letras Português-Espanhol (2007) na Universidade Federal Fluminense. Mestre em Letras, Subárea Literatura Brasileira e Teorias (2010), bolsista CNPq, na mesma instituição. Doutora em Estudos Literários (2015) pela Universidade Federal Fluminense como bolsista ReUni. Realizou estágio de Pós-Doutorado na Fundação Casa de Rui Barbosa (2023). Atualmente, leciona Literatura Brasileira como Professora Adjunta na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Participante e líder do Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes), desenvolve pesquisas na área de correspondência literária, literatura brasileira, literatura comparada e leitura literária.

*Ruama Moreira da França* é graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Atualmente, é bolsista PIBIC/ CNPQ no Grupo de Pesquisa LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Arte), sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Erica Bastos da Silva.

*Uiara do Nascimento Santos Sampaio* é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Atua como professora da Educação Básica I na rede privada de ensino do Estado da Bahia.

*Vitor Ravel Pinho de Oliveira* é estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e é músico. Atua ministrando cursos de violão, música e canto na cidade de Amargosa - Bahia. Desenvolve pesquisa na área de Música – Canção sobre a orientação do Prof. Dr. Ricardo Andrade, e na área de educação.





Esta obra é uma coletânea de trabalhos resultantes de um exercício crítico e reflexivo de temas e objetos que se destacaram ao longo da trajetória acadêmica de docentes e discentes dos cursos de Letras e Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Sobressaem, assim, os estudos relativos à leitura, ao letramento e à análise das personagens femininas na literatura brasileira de acordo com as linhas de pesquisa desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes).